

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA



**O TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE PORTUGUÊS L2 – UMA PROPOSTA
DE DIDACTIZAÇÃO: *VIDA E MORTE DE JOÃO CABAFUME*, DE GABRIEL
MARIANO.**

Nelo Canuto Monteiro de Pina

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PLE/PL2

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA



**O TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE PORTUGUÊS L2 – UMA PROPOSTA
DE DIDACTIZAÇÃO: *VIDA E MORTE DE JOÃO CABAFUME*, DE GABRIEL
MARIANO.**

Nelo Canuto Monteiro de Pina

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PLE/PL2

**Dissertação de Mestrado orientada
pela Professora Doutora Inocência Mata.**

2012

Este texto está escrito de acordo com a antiga ortografia

Agradecimentos

Quero endereçar um cordial agradecimento:

- À minha orientadora, Professor Doutora Inocência Luciano dos Santos Mata, pelo grande incentivo e confiança que me tem dado neste trabalho de pesquisa e pela competência e rigor com que o orientou. Além disso, agradeço-lhe por ter respondido sempre a todos os pedidos solicitados no âmbito do curso e da dissertação.
- À minha família, especialmente, Minha mãe, Maria Rosa, minhas irmãs, Nezy Canuto e Deila Canuto, meu tio, Luciano António Canuto, meu primo, António Lourenço Canuto, pelo apoio e motivação nos momentos de maior desânimo.
- Ao Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento que me concedeu uma bolsa de estudos, sem a qual não seria possível realizar este sonho.
- A todos os professores e alunos que se disponibilizaram para responder aos questionários aplicados.
- Ao director da Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa, Mário Luís Fernandes, pelo incentivo e pela atenção sistematicamente dispensada ao longo da aplicação dos questionários.
- A todos os meus amigos, especialmente, Luís Cabral Gomes, Ana Rita e Paula Pinheiro, que me incentivaram, a todo o momento, para a concretização deste trabalho.

Resumo

Na concepção deste trabalho, que tem como tema *O texto literário na aula de Português L2 – Uma proposta de didactização: Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano, procurámos investigar e reflectir sobre a abordagem do texto literário no 3º ciclo do ensino secundário cabo-verdiano, especificamente na aula de Português L2, nas áreas de estudos Científica e Tecnológica e Económica e Social, do 11º ano de escolaridade, seguida da apresentação, a título de exemplo, de uma proposta de didactização do texto acima mencionado, na perspectiva da utilização do texto literário como material em que o uso estético da língua potencia a dimensão plural da significação.

Para a consecução dos objectivos propostos, procurámos dar visibilidade, na perspectiva da leitura do texto literário, às orientações do programa, às potenciais práticas pedagógicas no ensino de narrativa literária, incluindo os métodos de ensino, os recursos utilizados pelos professores, a forma como os alunos encaram todo o processo de leitura do texto literário em que está envolvido. No entanto, para a concepção da proposta de didactização, procurámos cruzar propostas metodológicas de modelos de leitura e métodos de ensino do texto narrativo e de línguas defendidos por vários autores do campo da didáctica da literatura e das línguas, cujos princípios assentam em bases que valorizam a interacção entre o texto e o leitor.

Partindo de um conto de Gabriel Mariano, escritor cabo-verdiano, *Vida e Morte de João Cabafume*, tentámos propor um roteiro de leitura adequada do texto narrativo, de forma a conduzir o aluno não só na leitura do contexto narrativo, como também na compreensão da dimensão plural da língua enquanto material estético, procurando desenvolver, fundamentalmente, as suas atitudes, os valores éticos e morais e, num âmbito complementar, as suas competências da escrita e da oralidade.

Palavras-chave: Texto Literário, Leitura, Escrita, Oralidade, Português L2.

Abstract

In The conception of this work, entitled *The Literary Text in the Class of Portuguese as a SL – An educational proposal: Life and Death of João Cabafume*, of Gabriel Mariano, we try to investigate and reflect about the approach of the literary text in the 3rd cycle of the Cape Verdean secondary education, specifically in the class of Portuguese as a Second Language, in the areas of Technological and Scientific, Social and Economic studies of the 11th grade, followed by the presentation, for example, of an educational proposal of the above mentioned novel, in the perspective of the utilization of the literary text as the material in which the aesthetic use of the language reinforce the plural dimension of the significance.

For the attainment of the objectives proposed, we try to give visibility, in the perspective of the reading of the literary text, to the orientation of the program, to the potential pedagogical practical in the teaching of literary narrative, including the teaching methods, the resources utilized by the teachers, the ways students face all the reading of the literary text they are involved in. However, for the conception of the educational proposal, we try to cross methodological proposals of models of reading and the teaching methods of the narrative text and the languages defended by several authors of the field of education, literature and languages, whose principles settle in the basics that value the interaction between the text and the reader.

Starting from a novel of Gabriel Mariano, Cape Verdean writer, *Life and Death of João Cabafume*, we try to propose a roadmap for proper reading of the narrative text, in a way that it drives the student not just in the reading of the narrative context, but also in the comprehension of the plural dimension of the language as an esthetic material, trying to develop, fundamentally, their attitudes, moral and ethical values and, in a complementary scope, its oral and written competences.

Keywords: Literary text, Reading, Written, Orality, Portuguese SL.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Siglas utilizadas	vi
Índice de figuras.....	vii
Introdução	1
Capítulo I.....	8
1. A problemática do ensino do Português em Cabo Verde	8
2. Objecto, objectivos, delimitação e justificação de estudo	10
3. Questões Metodológicas	13
Capítulo II.....	16
1. Enquadramento teórico	16
2. A leitura e a escrita	26
3. Papel do texto literário na Escola	36
4. A Educação em Cabo Verde	41
Capítulo III.....	46
1. Leitura do programa de Português do 11º ano de escolaridade	46
2. Apresentação e análise dos questionários aos professores	51
3. Apresentação e análise dos questionários aos alunos	61
Capítulo IV.....	74
1. <i>Vida e Morte de João Cabafume</i> , de Gabriel Mariano: um texto possível para uma aula de Português L2	74

1.1. Apresentação do texto: <i>Vida e Morte de João Cabafume</i>	77
1.2 O texto literário na aula de Português L2 – Uma proposta de didactização	78
Conclusão	99
Bibliografia.....	104
ANEXO I: Conto <i>Vida e Morte de João Cabafume</i> de Gabriel Mariano.....	108
ANEXO II: Questionários aplicados aos professores e aos alunos.....	124

Siglas utilizadas

PEE - Plano Estratégico para a Educação

MED - Ministério da Educação e dos Desportos

MEVRH - Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

PL2 - Português Língua Segunda

L2 - Língua Segunda

SL - Second Language

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

ES - Área Económica e Social

CT - Área Científica e Tecnológica

ESCJPC - Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa

Índice de figuras

Figura 1.....51

Figura 2.....51

Figura 3.....52

Figura 4.....52

Figura 5.....54

Figura 6.....55

Figura 7.....56

Figura 8.....58

Figura 9.....59

Figura 10.....60

Figura I.....61

Figura II.....61

Figura III.....62

Figura IV.....63

Figura V.....64

Figura VI.....65

Figura VII.....66

Figura VIII.....	68
Figura IX.....	70
Figura X.....	71
Figura XI.....	72

Introdução

Na concepção do tema desta pesquisa, *O texto literário na aula de Português L2 – Uma proposta de didactização: Vida e Morte de João Cabafume, de Gabriel Mariano*, pretendemos fazer uma reflexão sobre a abordagem do texto literário no 3º ciclo do ensino secundário cabo-verdiano, especificamente, na aula de Português L2, nas áreas Científica e Tecnológica e Económica e Social, do 11º ano de escolaridade, seguida da apresentação, a título de exemplo, de uma proposta de didactização do texto acima referido, à luz do cruzamento de várias propostas metodológicas de modelos de leitura e métodos de ensino do texto narrativo e de línguas desenvolvidos nos domínios da didáctica da literatura e das línguas.

Entretanto, convém realçar que, no caso de Cabo Verde, o Português é ensinado como Língua Segunda (L2), difere-se, portanto, de Língua Estrangeira (LE) e de Língua Materna (LM), pois, segundo Galisson e Coste:

Enquanto a língua estrangeira é aprendida por indivíduos, a língua segunda é ensinada como língua veicular a toda uma comunidade em que a (ou as) língua (s) materna (s) é ou são praticamente desconhecida (s) fora das fronteiras do país. (1983: 442-443)

Hoje é quase unânime a importância de textos com o uso estético da língua, textos literários particularmente, no desenvolvimento da capacidade de leitura. A sua utilização faz-se indispensável na disciplina de Português, por isso, tem-se procurado constantemente, da parte dos professores, em particular, e dos agentes educativos, em geral, tentar melhorar cada vez mais os métodos e/ou estratégias de abordagem do texto literário na perspectiva da utilização deste texto como material em que o uso estético da língua potencia a dimensão plural da significação. Temos, deste modo, enquanto docentes, um incentivo natural de aprofundar a nossa investigação no sentido de reconhecer as reais vantagens que advém do ensino/aprendizagem do texto literário em contexto escolar, as orientações do programa de ensino e as práticas pedagógicas na aula de Português L2 orientada para o estudo deste género de texto no 11º ano de

escolaridade, incluindo, os métodos de ensino do texto literário, bem como todo o processo subjacente à escolha de textos e dos recursos didácticos em geral.

De facto, preocupações cruciais relacionadas com o ensino do Português e, particularmente, com o ensino de texto literário em Cabo Verde, sobretudo ao nível daquele ciclo, como a necessidade de adequação do currículo e do programa ao contexto, a de usar estratégias motivadoras e adequadas, a de melhor preparação do professor para conduzir a actividade de leitura do texto literário, a de aprimorar a competência do aprendente¹ e a necessidade de incentivar o seu gosto pela leitura, têm sido manifestadas tanto pelos responsáveis tutelares da educação como pelos professores e pais/encarregados de educação.

Ora, a identificação desses constrangimentos verificados no actual sistema educativo estão patentes no *Plano Estratégico para Educação*². De acordo com este plano, existem várias dificuldades no sistema de ensino cabo-verdiano, algumas delas directamente relacionadas com o ensino do Português, sendo as mais visíveis a utilização nas escolas de

estratégias que apelam pouco à participação dos alunos [...] inadequação das estratégias e das metodologias do ensino e aprendizagem da disciplina de Português [...] programas extensos e inadequados [...] a natureza dos conhecimentos que circula nas escolas secundárias baseia-se fundamentalmente na distribuição da informação, na transmissão dos conteúdos programáticos aos alunos, sem ter em conta a sua apropriação e o desenvolvimento de competências básicas necessárias para “aprender a aprender” permanentemente ao longo de toda a vida. (2003:83-87)

¹ Em determinadas situações, utilizaremos, por um lado, a expressão “aprendente” em vez de “aluno” e, por outro, “ensinante” em vez do “professor” para respeitar os princípios de designação introduzido pela abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras/segundas, principalmente, nos contextos em que a leitura é feita segundo os desígnios desta abordagem.

² Recorde-se que este plano foi elaborado com base na auscultação das opiniões de diferentes actores do sistema educativo cabo-verdiano, nomeadamente, os delegados da educação, os directores das escolas secundárias, os professores, os gestores, os pais e os representantes das autarquias, da igreja e dos alunos. É, portanto, um documento que vai servir de base para a revisão curricular.

A existência de programas extensos e pouco adequados, de métodos de avaliação inadequados, de uso de textos desajustados da realidade cabo-verdiana e a necessidade de incentivar a leitura em contexto escolar, foram algumas das grandes questões levantadas no referido documento.

Tomando como ponto de partida o documento supra citado, torna-se evidente que toda a prática pedagógica deve ser sistematicamente repensada, desde os documentos (manuais, textos, programas, etc.) que norteiam o ensino do texto literário à formação dos professores e alunos, daí o nosso interesse em centrar a atenção na reflexão em torno de três eixos fundamentais da educação em Cabo Verde, as linhas conceptuais do programa, os métodos de ensino e os recursos utilizados pelos professores na abordagem do texto literário e, nos alunos, perante as respostas por eles dadas de como encaram todo o processo de leitura deste tipo de texto em que está envolvido (dentro e fora da escola). Neste caso, é fundamental entendermos a forma como se materializam as orientações do programa, as práticas pedagógicas e a actividade cognitiva que facilita a compreensão do aluno para que possamos reflectir sobre o ensino do texto literário em contexto escolar. Assim, para se construir uma acção pedagógica bem informada e fundamentada, Angela Kleiman (1992:7) defende que não se ensina nem a compreensão, nem um processo cognitivo, sendo assim, a chave está no papel do professor que deve conciliar meios e criar condições que proporcionem o desenvolvimento do processo cognitivo do aluno, mas para isso, terá que conhecer bem o processo e todos os aspectos nele envolvidos.

Além de incentivar a vertente imaginária e criativa do aluno, o texto literário pode proporcionar múltiplas interrogações que se identificam com os seus interesses, por isso, tentaremos encontrar formas de reforçar o estudo deste tipo de texto, a partir da nossa proposta. Pensamos, deste modo, que as diferentes experiências que advém do acto de leitura da narrativa literária permite ao aluno, compreender a complexidade da acção humana e compará-la com o seu sistema de valores, o que valorizará, cada vez mais, a abordagem do texto literário na aula de Português L2, ao mesmo tempo que estimula o gosto pela leitura.

Com efeito, orientamos o nosso projecto de pesquisa com a preocupação de reunir instrumentos conceptuais e estratégias pedagógicas que motivem e orientem a leitura dos textos literários na aula de Português. Temos, deste modo, a convicção de que ao desenvolver este trabalho de pesquisa, estaremos a dar o nosso contributo para a melhoria do estudo do texto literário em contexto escolar cabo-verdiano, abrindo novas possibilidades através da leitura de novos textos, para que o aluno conheça melhor a si próprio e o meio que o rodeia, confrontado os seus valores com os dos outros com os quais se vai deparando ao longo da leitura do texto e procurar incutir nele uma consciência de cívica³, isto é, criando meios que promovam a formação de cidadãos activos e criativos, com capacidades de pensar e de se adaptar às novas situações, consolidando, desta forma, um dos princípios e objectivos fundamentais do sistema educativo cabo-verdiano:

A formação obtida por meio da educação deverá ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso. (*Lei de Bases*, nº 113/V/99, art. 5º, nº 2)

Nesta linha, pretendemos apresentar, a título de exemplo, uma proposta de didactização do texto *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano, na perspectiva da utilização do texto literário como material em que o uso estético da língua potencia a dimensão plural da significação, para o 11º de escolaridade, 3º ciclo do ensino secundário cabo-verdiano, com o intuito de apresentar estratégias e metodologias que auxiliem na motivação do aluno em relação à leitura do texto literário (particularmente da narrativa), à luz do cruzamento de várias propostas metodológicas de modelos de leitura e métodos de ensino do texto narrativo e de línguas desenvolvidos por vários autores dos campos da didáctica da literatura e das línguas, dos quais destacamos, Luís de Lima Barreto (1992), Madalena Contente (1995), Angela Kleiman (1992), Tzevtan

³ Saliente-se que o texto proposto nesta dissertação tem uma multiplicidade temática que pode ser explorada nesse sentido (por exemplo, em relação aos direitos fundamentais, a discriminação, aos valores éticos e morais, etc.), sob a forma de debates ou de outras actividades didácticas.

Todorov (1979), Maria de Lourdes Sousa (1993), Carla Maria Lopes Ferreira (2010) e um documento, o Quadro Europeu Comum de Referência (2001). Porém, para cumprir outros objectivos propostos que se fundamentam com base nos questionários, que tem uma dimensão mais ampla, uma vasta literatura será contemplada nesse sentido.

No prosseguimento do nosso objectivo, sentimos que há uma necessidade de fazer uma reflexão e análise sobre os constrangimentos que os aprendentes enfrentam em relação à leitura do texto literário, pois constata-se que na escola muitos alunos não têm o hábito de ler e a prática dentro e fora da sala de aula, na maioria das vezes, não atribui muita relevância à leitura.

Dadas as implicações da leitura na vida activa de um indivíduo, por ser indispensável para o acesso a todo tipo de conhecimento, possibilitando-lhe autonomia e liberdade e concedendo-lhe, uma vez mais, uma maior capacidade para exercer uma cidadania e participar activamente na sociedade, portanto, enquanto educadores, é nossa tarefa fazer com que os alunos adquiram as competências de leitura (antes incentivada pelo prazer de ler) e tenham a consciência e domínio das suas capacidades e das aprendizagens adquiridas.

Com efeito, optamos por este nível para a realização deste estudo por duas razões principais:

- a) Por ser neste ano (11º ano) de ensino que os alunos entram em contacto de uma forma mais aprofundada com a literatura cabo-verdiana, pretendendo que a leitura seja produtiva e que o modelo sirva para as posteriores leituras, sejam elas de carácter obrigatório (obras pertencentes ao programa escolar) ou prazeroso (a sua escolha, dependendo do seu gosto e interesse).
- b) Por fazer parte deste ciclo de ensino o estudo de escritores que marcaram a história da literatura cabo-verdiana, entre os quais se encontra o nosso seleccionado, Gabriel Mariano.

Quanto à escolha da narrativa, *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano, para exemplificar o processo de uma didactização, deve-se às características intrínsecas

deste texto, que assume, antes de tudo, um carácter bastante lúdico, pois o texto encerra um senso de humor contagiante, capaz de impulsionar o gosto do aluno pela leitura e, além disso, veicula, implicitamente, uma mensagem altamente exemplar, onde se cruzam personagens com diferentes personalidades, sendo a personagem de João Cabafume aquela que acaba por ser valorizada, reiteradamente, pelo narrador aos olhos do narratário como um modelo a seguir, precisamente por possuir características invulgares “Moço, entende direito o que te vou contar. João Cabafume não foi um qualquer. Ele não era como um eu, ou como um tu que estendemos as mãos para outro pôr corda” (Mariano, 2001:69). Além disso, trata-se de um texto que encerra inúmeras potencialidades escritas e orais, o que facilita o cruzamento desses dois registos de língua. Portanto, este texto configura um universo que parece, por um lado, adequado para estimular o prazer pela leitura e, por outro, vantajoso para despertar uma consciência cívica e desenvolver as competências da escrita e da oralidade num leitor em contexto de formação. Pretendemos, deste modo, incentivar a leitura de um novo texto, sinónimo de uma nova experiência, no âmbito do estudo da narrativa no ensino secundário, por se configurar como opção plausível e susceptível de construir um ambiente motivador e formativo na aula de Português.

A realização desta investigação vai permitir, por um lado, uma reflexão aprofundada sobre o programa de ensino do Português, as potenciais práticas pedagógicas aplicadas no ensino do texto literário, incluindo os métodos e os recursos utilizados pelos professores e, por outro lado, identificar os focos de interesses dos alunos, registados a partir da realização dos respectivos questionários.

Sendo assim, a proposta que apresentamos está planificada para alunos do 11º ano de escolaridade do ensino secundário e enquadra-se nas unidades temáticas: “Primórdios da literatura Cabo-verdiana”: do *Suplemento Cultural* a *Cabo-verdianidade*.

Considerando as vertentes que norteiam esta pesquisa, estruturou-se o presente trabalho em quatro capítulos, antes, antecipados pela introdução. Assim, o capítulo I, estrutura-se do seguinte modo: A problemática do ensino do Português em Cabo Verde; Objecto, objectivos, delimitação e justificação de estudo; Questões metodológicas.

No capítulo II, faremos uma abordagem sobre todo o quadro teórico que se relaciona com o desenvolvimento do tema desta pesquisa e com o processo de leitura do texto literário, primeiro numa perspectiva global e, depois, passando para a situação específica do ensino do texto literário na aula de Português L2 em Cabo Verde. Assim, este capítulo engloba os seguintes conteúdos: Enquadramento teórico; A leitura e a escrita; Papel do texto literário na Escola; A Educação em Cabo Verde.

O Capítulo III representa a tradução prática deste trabalho, fundamentado com base na leitura do programa, apresentação e análise dos questionários aos professores e aos alunos, no sentido de tirar ilações quanto às práticas pedagógicas no ensino de texto literário (narrativo) em contexto escolar e sobre as orientações para a concretização dos objectivos educativos, constituindo, desta forma, os pressupostos fundamentais a partir dos quais sustentamos a nossa proposta, com base no reforço de algumas deficiências didáctico-pedagógicas detectadas. Assim, este capítulo configura-se da seguinte forma: Leitura do programa de Português do 11º ano de escolaridade; Apresentação e análise dos questionários aos professores; Apresentação e análise dos questionários aos alunos.

Finalmente, no capítulo IV, apresenta-se, a título de enquadramento contextual, *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano: um texto possível para uma aula de Português L2, seguida da apresentação deste texto e, depois, de uma proposta de didactização, a partir de *Vida e Morte de João Cabafume*, na perspectiva da utilização do texto literário como material em que o uso estético da língua potencia a dimensão plural da significação.

Capítulo I

1. A problemática do ensino do Português em Cabo Verde

A compreensão da real dimensão da leitura, em geral, e da literária, em particular, dos mecanismos que estão envolvidos na sua operacionalização e do seu relativo domínio, constitui um dos requisitos essenciais para que o aluno consiga desenvolver uma postura adequada perante os objectos e o meio que o rodeia.

De acordo com Madalena Contente (1995:11) a leitura é, de todas as actividades cognitivas complexas, aquela que está envolvida em quase todas as situações. A autora acrescenta ainda que esta actividade acaba por assumir um papel preponderante no seio das escolas, por um lado, porque os documentos e as propostas de trabalho são, na maioria das vezes, transmitidos pela via escrita, por outro, porque o texto escrito representa um privilegiado meio de comunicação. A leitura deve ser, portanto, encarada como matéria bastante complexa e de preocupação de todos, não só pela importância e dimensão que assume nas escolas, como também pelo impulso que dá à formação e ao enquadramento do leitor/aluno na sua vida social.

Hoje, mais do que nunca, torna-se necessário, da parte dos que se preocupam com o ensino, imprimir maior dinâmica na perspectiva de utilização do texto literário como material em que o uso estético da língua potencia a dimensão plural da significação e, sendo assim, a aula de Português aparece como um dos espaços mais propícios para executar essa tarefa, aproveitando as múltiplas possibilidades abertas pelo texto literário que podem ser utilizadas para aperfeiçoar e consolidar as atitudes e os valores éticos e morais dos aprendentes em contexto de formação. É durante o terceiro ciclo e parte do ensino secundário que o aluno vive a sua adolescência e todos sabemos as implicações que esta fase de desenvolvimento humana envolve. Sendo assim, toda a actividade de leitura deve ser minuciosamente planeada, essencialmente, com base na identificação das áreas de interesse dos aprendentes para que possam concretizar, com sucesso, as finalidades educativas propostas pelos responsáveis tutelares da educação. Na verdade, tais propostas são traduzidas através das orientações dos programas de ensino por eles emanadas que, depois, serão concretizadas na sala de aula pelos professores. Não obstante o reconhecimento social da importância da leitura na formação do aluno,

quando se questiona sobre as práticas pedagógicas da leitura do texto literário em contexto escolar cabo-verdiano, muitas têm sido as contestações ou impactos negativos em torno da orientação desta actividade e de toda a política educativa para o ensino da leitura, entre as quais destacamos algumas:

As linhas de orientação do programa de ensino para o 3º ciclo apresentam-se, muitas vezes, desfasadas da realidade contextual dos aprendentes, gerando assimetrias entre os domínios de interesse político-constitucional (os responsáveis tutelares), que prescrevem os conteúdos e os textos que devem ser ensinados nas escolas para a consecução dos objectivos gerais e os dos professores e alunos que se traduzem em termos de escolha dos textos, objectivos, metodologias e de mecanismos de leitura em geral.

Os professores, muitas vezes, não dão muita importância à leitura do texto literário, dando prioridade somente à exploração dos elementos superficiais e formais de ordem literária e programática, ou seja, o texto é utilizado como pretexto para consolidar os conteúdos programáticos, sem focar o seu esforço na identificação dos domínios de interesse dos aprendentes, de forma a criar possibilidades de, na aula de Português, se poder conduzir a leitura dos textos literários com incentivo e metodologias que sejam capazes de, por um lado, desenvolver uma consciência ética no aluno e, por outro, as competências da escrita e da oralidade e, subjacentemente, o prazer pela leitura.

Por seu turno, os alunos, muitas vezes, não vêem a forma como o professor orienta a leitura como benéfica para a sua formação, ou seja, os mecanismos subjacentes ao estudo do texto literário, as orientações, os métodos, a escolha de textos, etc., não são vistos como incentivos para a reforço de atitudes, valores éticos e morais e competências da escrita e da oralidade, reconhecendo assim, uma discrepância entre os seus domínios de interesse e os propostos e realizados no ensino, causando, cada vez mais, o seu afastamento face a um estudo que teria potencial na sua formação integral.

Considerando os constrangimentos anteriormente referidos no *Plano Estratégico para a Educação*, nomeadamente, a existência de “programas extensos e inadequados, de estratégias que apelam pouco à participação dos alunos [...] a inadequação das

estratégias e das metodologias do ensino e aprendizagem da disciplina de Português (2003:83-87), além de um fraco estímulo do aluno pela leitura, também referido neste documento, uma reflexão sobre o ensino de texto literário na aula de Português, no 3º ciclo do ensino secundário cabo-verdiano, nas suas variadas vertentes, poderá pôr em evidência algumas questões prementes nesta matéria e, essencialmente, arrecadar subsídios que sejam capazes de fomentar e de garantir o cumprimento dos objectivos propostos pelo programa deste ciclo, procurando, antes de tudo, fazê-lo de uma forma instigante de modo a garantir protagonismo ao texto literário na aula de Português. Assim, os crescentes estudos publicados por autores que se debruçam sobre a didáctica da literatura e das línguas, tem revelado a constante preocupação com a respectiva questão, o que nos motiva também a encorajar o nosso estudo na procura de meios que reforcem a prática de leitura do texto literário na sala de aula, em particular, da narrativa literária, considerando sempre as exigências de aprendizagem dos alunos num contexto global.

Nesta óptica, considerando a problemática em torno do ensino do texto literário no 3º ciclo do ensino secundário cabo-verdiano, e para reflectir e responder melhor aos constrangimentos referidos, formulamos o tema desta pesquisa em termos de uma questão do seguinte modo:

Até que ponto as orientações do programa e as práticas pedagógicas no ensino do texto literário em contexto escolar cabo-verdiano respondem às reais necessidades de leitura dos alunos do 3º ciclo (11º ano)?

2. Objecto, objectivos, delimitação e justificação de estudo

Ao longo do exercício da nossa actividade de docente somos confrontados com inúmeros constrangimentos no ensino de texto literário na aula de Português. Situações contrastantes como a inadequação dos programas, a desadequação dos professores face a um método de ensino que se adeque à realidade de cada aluno e a ausência de um contexto que facilite e incentive a sua apetência à leitura, causa-nos um certo incómodo, mas também nos dão uma motivação extra em desenvolver uma reflexão em torno desta vertente de aprendizagem, abarcando as linhas norteadoras do programa, as linhas de

leitura que os professores propõem, incluindo os métodos, as estratégias, os conhecimentos que transmitem, os textos que seleccionam e as respostas dos alunos quanto à forma como encaram a leitura do texto literário em contexto escolar.

Com efeito, é da decorrência da importância que a leitura do texto literário assume na aula de Português que definimos como objecto do nosso estudo, *ensino do texto literário na aula de Português no 11º ano do ensino secundário cabo-verdiano*, com o objectivo de tentar de compreender o modo como se materializa a leitura do texto literário neste contexto pedagógico. Perante um contexto em que a educação e o conhecimento, essencialmente, veiculados a partir da leitura do texto literário, assumem cada vez mais um papel fulcral, é imprescindível que desenvolvam competências de elevado nível nos aprendentes, promovendo a formação de cidadãos activos e criativos, com capacidades de reflectir e de se adaptar às múltiplas situações, portanto, exige-se de todos os que englobam este processo uma certa agudeza e estímulo na realização das actividades pedagógicas para a realização destes objectivos. No entanto, desenvolver o tema em apreço neste trabalho, implica traçar os seguintes objectivos específicos:

- Analisar o programa e as práticas pedagógicas no ensino da narrativa em contexto escolar cabo-verdiano.
- Conhecer as reais necessidades de leitura dos alunos do 3º ciclo (11º ano).
- Incentivar a leitura a partir de estratégias/metodologias que contribuam para o reforço das atitudes, dos valores éticos e morais do aluno e o desenvolvimento de competências da escrita e da oralidade, isto é, de produção e compreensão.
- A partir do texto *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano, exemplificar o processo de uma didactização na perspectiva da utilização do texto literário como material em que o uso estético da língua potencia a dimensão plural da significação.

A nossa proposta insere no campo de incentivo da actividade de leitura do texto literário, a partir da análise do programa e das práticas pedagógicas no ensino de texto literário na aula de Português, face às reais necessidades de leitura manifestadas pelos alunos do 11º ano de escolaridade. A realidade do ensino secundário cabo-verdiano constitui o núcleo do nosso estudo, especificamente, embora foquemos uma das escolas

com maior referência em Cabo Verde, a “Escola secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa”, situada na localidade da Várzea.

Contudo, convém justificar que optamos por abarcar os alunos do 11º ano de escolaridade, especificamente, apenas os das áreas Científica e Tecnológica e Económica e Social desta escola (CT1, CT2, ES1, ES2) e os respectivos professores, pelo facto de serem as áreas que estão mais inclinadas para o estudo da língua⁴ e onde a presença do texto literário é menor, comparativamente à área de Humanística. Também, a escolha desta escola deve-se à facilidade na aplicação dos questionários e na possibilidade de obtenção de informações fidedignas, dado ao nosso conhecimento profundo da realidade da mesma.

Assim, foram utilizadas como sujeitos/informantes quatro professores, dos quais, três do sexo masculino e um do feminino e quarenta e cinco alunos das respectivas turmas, escolhidos mediante um processo aleatório.

A importância deste trabalho de pesquisa reside na probabilidade dos resultados alcançados conjuntamente com os outros estudos do final desta investigação, poderem traduzir a favor do incentivo do ensino de texto literário, mais concretamente, da narrativa literária na aula de Português e, consequentemente, para o incentivo da leitura e das competências da escrita e oralidade dos aprendentes. Com isto, temos na base deste trabalho a convicção de que podemos contribuir para o reforço do estudo do texto literário, por um lado, tentando conhecer as lacunas existentes na prática pedagógica e, por outro, procurar colmatá-las a partir da nossa proposta que intui incentivar uma nova experiência, no âmbito do estudo dos textos literários nesse contexto, a partir de novos textos com potenciais qualidades pedagógicas para serem explorados por um leitor em contexto de formação.

⁴ Salientamos, uma vez mais, que um dos principais objectivos definidos neste trabalho, consiste no desenvolvimento da competência linguística dos alunos, essencialmente, a escrita e oralidade, daí a nossa opção por estas áreas.

3. Questões Metodológicas

Na constituição de um trabalho de natureza científico, sobretudo na área do ensino, pode recorrer-se a diferentes métodos, de acordo com a área de pesquisa e com as características de cada um. Assim, para a consecução dos objectivos propostos é fundamental o recurso aos métodos que melhor se adequem aos nossos propósitos.

Com efeito, por se tratar de uma pesquisa que pretende focar, tanto no resultado, ou seja, na frequência de determinadas práticas e elementos, como na compreensão do processo, sentimos a necessidade de associar os dois métodos de investigação, o quantitativo e o qualitativo, no sentido de tentarmos procurar maior precisão e objectividade possível no tratamento dos dados obtidos, embora reconhecemos também o risco que corremos com possíveis adversidades que advém dessa articulação. Ora, é o que nos dizem Hermano Carmo e Manuela Ferreira (1998:176), quando citam Brannen, que defende que o investigador não consegue dominar consistentemente os dois métodos e, além disso, esta opção pode acarretar implicações de natureza teórica, uma vez que a utilização de métodos diferentes é sustentada também por diferentes pressupostos. Não obstante essas potenciais dificuldades, somos encorajados pelos estudos de Reichardt e Cook, também citados por Carmo e Ferreira (*idem*), que reforçam que o investigador não tem que seguir um único método, pode mesmo combiná-los, embora reconheçam as dificuldades que o referido procedimento pode trazer para ele ao longo da pesquisa. Acrescentam ainda que, nas Ciências Sociais, qualquer um dos dois métodos acarreta vantagens e desvantagens, em função dos objectivos e dos processos utilizados na investigação, por isso podem ser associados.

Sendo assim, escolheu-se uma linha de investigação centrada basicamente na pesquisa bibliográfica e na aplicação dos questionários aos informantes.

A realização deste trabalho de pesquisa impõe a constituição de um *corpus* textual que abarque o texto, *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano, que é um dos escritores referenciados nos programas curriculares do 3º ciclo do ensino secundário cabo-verdiano, especificamente do 11º ano de escolaridade. Sendo assim, a proposta que será apresentada está planificada para alunos deste nível de ensino e enquadra-se

nas unidades temáticas: “Primórdios da Literatura Cabo-verdiana”: do *Suplemento Cultural a Cabo-verdianidade*.

Pretendemos, deste modo, dar visibilidade, no âmbito da leitura do texto literário, às potenciais práticas pedagógicas no ensino do texto literário, e incluindo os métodos de ensino, os recursos utilizados pelos professores e, fundamentalmente, as orientações do programa deste ciclo que, a nosso ver, merece especial atenção por ser o documento norteador de todo o processo. Sendo assim, é nesta perspectiva que pretendemos obedecer nesta leitura do texto literário (em que se baseia a nossa proposta) a uma abordagem orientada para a valorização do papel do leitor, enquanto construtor do sentido textual. Assim, para a concepção da nossa proposta de didactização, cruzámos várias propostas metodológicas de modelos de leitura e métodos de ensino do texto narrativo e de línguas defendidos por vários autores e documentos, desenvolvidos no âmbito da didáctica da literatura e das línguas, cujos princípios fundamentam em teorias que exaltam o papel do leitor, essencialmente, a relação entre o leitor, o texto e o contexto envolvente, baseando, assim, num roteiro de leitura que valoriza a dimensão imaginária e criativa dos alunos do 3º ciclo do ensino secundário. Com efeito, desses autores destacamos, Luís de Lima Barreto (1992), Madalena Contente (1995), Angela Kleiman (1992), Tzevtan Todorov (1979), Maria de Lourdes Sousa (1993), Carla Maria Ferreira (2010) e um documento, o Quadro Europeu Comum de Referência (2001).

Porém, para cumprir outros objectivos em relação ao ensino do texto literário, ao programa e aos alunos, a aplicação dos questionários tanto aos professores como aos alunos constitui uma vertente importante neste sentido, cujas análises poderão nos conduzir à resposta da pergunta de partida. Além disso, poderá fornecer-nos pistas importantes relativas ao tratamento da narrativa literária na sala de aula que nos pode ajudar no levantamento/verificação das vantagens e/ou desvantagens dessas práticas, isto é, poderão viabilizar ou anular, quer as orientações em termos contextuais fornecidas pelo programa, quer a forma como a leitura da narrativa é conduzida na sala de aula, o que dará maior fundamento teórico à proposta apresentada, com o intuito de incentivar a leitura em contexto escolar e, essencialmente, fazer com que a partir dela os aprendentes desenvolvam as suas atitudes e valores éticos e morais e as competências da escrita e da oralidade.

Contudo, salientamos que para a análise da narrativa diferentes caminhos podem ser seguidos, mas optamos por este por nos parecer bastante adequado para a concretização dos objectivos definidos.

Com efeito, na elaboração deste trabalho de pesquisa, adoptámos o seguinte procedimento:

- Leitura dos textos de orientação teórico-metodológica;
- Observação e leitura do programa escolar;
- Elaboração, aplicação e análise dos questionários aos professores e alunos;
- Exemplificação de uma proposta de didactização, a partir de *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano.

Capítulo II

1. Enquadramento teórico

O papel que o texto literário deve assumir no seio da aula de Português tem gerado, com o decorrer do tempo, inúmeras discussões resultantes do crescente aprofundamento de estudos nesse domínio. Assim, é com o intuito de reforçar o ensino/aprendizagem do Português, a partir do estudo do texto literário, que os investigadores dos campos da didáctica da literatura e das línguas têm desenvolvido muitos trabalhos, dos quais resultam teorias que norteiam a abordagem desse tipo de texto, de modo que a sua leitura seja, cada vez mais, constituída como uma experiência de aprendizagem que se constrói através dos contactos com as diferentes formas de representação do mundo que o texto literário pode proporcionar e com o uso estético da língua, portanto, sempre enriquecedora no reforço das atitudes, dos valores éticos e morais⁵ e no desenvolvimento das competências do aprendente, como salienta Carlos Ceia “ a ausência do estudo orientado da literatura é a ausência da aprendizagem das diferentes formas de representação do mundo” (2002:50).

Assim, a presença do texto literário na disciplina de Português se afigura crucial para a formação pessoal e intelectual do aluno que, como se pode deduzir, se encontra numa fase de adolescência, onde normalmente se busca e consolida determinados valores, relevantes para a sua afirmação social e cultural, pode, portanto, aproveitar as diferentes perspectivas que este campo lhe abre neste sentido. Tendo em consideração o objecto do nosso estudo – *ensino do texto literário na aula de Português no 11º ano do ensino secundário cabo-verdiano* – entendemos que é oportuno apresentar algumas teorias subjacentes ao processo de leitura literária que devem, segundo alguns autores, ser levadas em conta na leitura do texto literário.

Com efeito, para que se operacionalize um percurso orientado no ensino de literatura, há quem defenda que uma das primordiais teorias a considerar neste domínio é que o texto

⁵ Convém realçar que, em muitas situações, utilizaremos a expressão “consciência cívica” em vez de “atitudes e valores éticos e morais”, pelo facto de serem, a nosso ver, expressões sinónimas que, na verdade, traduzem a nossa personalidade em termos concretos.

literário por si só não produz significados, ou seja, os sentidos não estão no texto, mas são produzidos “na transação do leitor com o texto, no diálogo que se estabelece entre o leitor e o texto, no jogo de perguntas que o leitor formula ao texto e das respostas que o texto vai proporcionando ao leitor”, por isso, o texto literário deve ser encarado como “artefacto” (Silva, 1990:91). Sendo assim, o leitor empírico terá que reconstruir o sentido textual “em função da sua competência linguística, da sua competência enciclopédica⁶ e da sua competência literária”, e baseando num esquema conceptual, ou seja, num “dispositivo mental que projecta na leitura do texto” (*idem*, p.92).

Widdowson defende que para garantir a interacção entre o leitor e o texto e, consequentemente, uma actividade de leitura adequada, o texto não pode ser transmitido ou adquirido como um produto, ou seja, o importante não deve ser a preocupação com a transmissão de factos e interpretações prontas, mas antes com o desenvolvimento de capacidades interpretativas que podem ser aplicadas a múltiplos contextos de uso da língua, numa interpretação que deve resultar da sua própria visão do mundo:

Concerned not with the transmission of facts and ready-made interpretations but with the development in the learners of interpretative producers which can be applied to a range of language uses, both literary and non-literary which they encounter inside and outside the formal learning situation. (1997: 84)

De facto, se atendermos aos estudos actuais sobre os princípios pedagógicos básicos que devem nortear a leitura do texto literário em contexto escolar, podemos facilmente detectar uma linha comum de acção nos trabalhos de vários autores, sendo a mais evidente, a de que o ensino de literatura é também o ensino da língua. Nesta perspectiva, segundo Tzvetan Todorov (1971:33), o que nos permite afirmar a existência desta ligação é o próprio facto da obra literária ser uma “obra de arte verbal”, o que motivou os investigadores a falarem do “grande papel” da linguagem na literatura, diante disso, o autor cita Valéry, numa frase que pode resumir, na sua óptica, toda essa relação “a

⁶ Por ser um termo menos corrente que os outros, convém apresentar o seu significado, já que o autor lhe atribui um sentido vasto, abarcando o “conjunto de informações que o leitor tem sobre o mundo, pressuposições complexas, sistemas de crenças e convicções” (Silva, 1990:92).

literatura é e não pode ser senão uma espécie de extensão e aplicação de certas propriedades da linguagem” (*idem*). Pode-se, de igual modo, verificar que esta ideia é defendida por outros autores, em que se defende que o estudo da literatura deve ser entendido, primordialmente, como um estudo da utilização da língua e, como tal, devem ser tratados como aspectos da mesma actividade e não separados “the study of literature is primarily a study of language use and as such it is not a separate activity from language learning but an aspect of the same activity” (Widdowson, 1997:83). Contudo, o autor realça que pelo facto do estudo da literatura ser aberta e comparativa permitiria, naturalmente, incorporar questões relacionadas com a língua, por exemplo, partindo da comparação entre o discurso literário e o discurso convencional, para demonstrar ao aluno a diferença na forma como a língua é concebida para determinados fins comunicativos, a reconhecer a forma, no qual o significado do conteúdo linguístico é modificado pelo contexto e, assim, desenvolver estratégias de aprendizagem para determinar o seu valor em utilização real. Sendo assim, o aluno teria que correlacionar a escolha do código e do significado do contexto com a compreensão do discurso literário, adoptando, assim, um procedimento que se torna mais evidente e autoconsciente. A literatura pode, segundo ele, ser usado para demonstrar o tipo de processo de raciocínio que deve operar no entendimento de qualquer discurso. É, assim, como realça Jorge de Sena, “nessa trajetória de educar os sentidos ou os significados que a literatura se assume como uma disciplina autónoma e plural” (2006:53).

É de inferir dessas posições, a importância que se atribui à literatura como importante meio para tratamento de questões linguísticas e, fundamentalmente, para a compreensão dos diferentes modos que a língua pode assumir de acordo com os objectivos de comunicação e os contextos situacionais. É nessa perspectiva que Ana Cristina Macário (2006:77), reitera que a produção da língua envolve escolhas apropriadas a nível estrutural e de acordo com objectivos específicos, interlocutores, contextos e tópicos, pois todo o significado se constrói tendo em conta a modo como escolhemos e estruturamos as formas linguísticas no texto, podendo assumir fins utilitários ou não utilitários. Contudo, no que diz respeito ao ensino do texto literário, a aula de Português aparece como um espaço privilegiado para procurar, a partir dele, desenvolver

competências de comunicação no aprendente, a par dos conhecimentos de natureza literários, sociais e culturais, valorizando as particularidades de cada aprendente uma vez que, consoante o seu esquema conceptual, cada um constrói a sua própria representação do mundo. É, assim, neste âmbito, que se apoiam os princípios orientadores da abordagem comunicativa para o ensino de línguas.

A abordagem comunicativa desenvolveu-se nas últimas duas décadas do século XX, como produto de uma nova forma de encarar a concepção de língua, pois antes, era entendida como uma estrutura de elementos e unidades linguísticas hierarquicamente organizadas, portanto, estática. Nos finais deste século passou a ser vista como algo dinâmico e vivo que constitui um veículo de comunicação e de interacção social. Contudo, no centro desta abordagem está o conceito de competência linguística, falado pela primeira vez por Chomsky (1957), que defende que todos os falantes possuem uma capacidade inata para produzir enunciados, designada de “Competência”, mas convém realçar, que se trata de uma competência que se traduz no conhecimento das estruturas e regras gramaticais da língua, sem valorizar a vertente de comunicação e os diferentes contextos situacionais em que se constroem o discurso.

Diante disso, depois com Dell Hymes (1972), precisamente pela introdução do aspecto social e comunicativo, esse conceito conhece uma nova concepção originando profunda alteração nos métodos de ensino/aprendizagem das línguas. Passámos, assim, a uma nova abordagem no ensino/aprendizagem de línguas, voltada para a abordagem comunicativa que trouxe, pela primeira vez, a ideia de que o falante deve possuir além de uma competência linguística, uma competência comunicativa. A competência comunicativa introduzida por Hymes, envolve, desta forma, o conhecimento de quando é apropriado falar ou não, de sobre o que falar e com quem, quando, onde e como “[...] une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière [...]” (Hymes, 1984: 74).

Além dessa competência trazida pela abordagem comunicativa, outra ideia importante foi introduzida nesse sentido, “a centragem no aprendente” enquanto foco de todo o processo, portanto, todas as actividades devem ter como ponto de partida as suas necessidades, motivações e interesses de aprendizagem. Na verdade, assiste-se

actualmente a uma mudança de paradigma no ensino de línguas, especificamente, no PLE/PL2, orientada para o desenvolvimento de competência comunicativa, baseando na ideia de que o aprendente deve comunicar na língua alvo e em qualquer actividade que a envolve, ou seja, deve ter a capacidade para compreender e produzir discursos adequados aos distintos contextos. Temos, deste modo, um grande interesse em orientar a nossa proposta de didactização segundo esta abordagem, com o intuito de incluir actividades que estimulam a comunicação, baseadas no desenvolvimento das competências da escrita (enquanto componente linguística intrinsecamente associado à leitura do texto literário) e da oralidade⁷, a par do reforço da personalidade do aluno⁸, ou seja, das suas atitudes e valores éticos e morais.

Para traduzir esta preocupação de apresentar uma noção cada vez mais elaborada de competência comunicativa, de modo que possa abarcar todo o contexto de comunicação, recorreremos ao Quadro Europeu Comum de Referência (2001:147-156), que adopta uma abordagem orientada para a acção, apresentando um conceito que engloba três dimensões:

a) A Competência linguística é definida como o conhecimento das regras de uso da língua que nos permitem construir discursos correctos e significativos, bem como a

⁷ Apesar da narrativa de João Cabafume ser um texto escrito, não se pode desprezar a forte carga oral transmitida pela coloquialidade discursiva do narrador, reproduzindo a forma tradicional de narrar os contos populares, por exemplo, quando, sistematicamente, insere um destinatário na história, parecendo mais um diálogo, ou pela inclusão de inúmeros provérbios e de muitos traços da oralidade que ocorrem, prioritariamente, na língua falada, portanto, são aspectos que conjuntamente com outros podem ser explorados nesse sentido. Também a natureza das temáticas envolventes no texto pode despertar actividades de debates a respeito.

⁸ Convém realçar que o narrador destaca, reiteradamente, o perfil de João Cabafume, que se configura pela singularidade dos seus valores éticos e morais e das suas atitudes, realçando-a, deste modo, como uma personagem com uma personalidade invulgar, portanto, um modelo a seguir “Moço, entende direito o que te vou contar. João Cabafume não foi um qualquer. Ele não era como um eu ou como um tu que estendemos as mãos para outro pôr corda [...] Não, moço, não foi o destino. João Cabafume não teve destino. O destino queria matá-lo de fome” (Mariano, 1976: 69). Portanto, não se pode esquecer que se trata de uma narrativa de carácter moralizadora, como tentaremos demonstrar na nossa proposta de didactização, por isso, parece-nos útil para ser explorado por um leitor em contexto de formação.

capacidade para as utilizar. Esta competência subdivide-se, deste modo, em competências lexicais, gramaticais, semânticas, fonológicas, ortográficas e ortoépica.

b) A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e as capacidades para lidar com a dimensão social do uso da língua. Esta competência compreende os aspectos relacionados com o uso da língua, designadamente os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques.

c) As competências pragmáticas relacionam-se com os princípios segundo os quais os discursos são organizados, estruturados, adaptados para fins comunicativos e sequenciadas em função dos esquemas interacionais ou transacionais. Estes princípios, por sua vez, subdividem-se em: competência discursiva, competência funcional e competência de concepção.

É de verificar que o QECR enfatiza quer a questão da capacidade de domínio, quer ao contexto de uso, o que se justifica a importância dada ao ensino e aprendizagem ancorado numa perspectiva comunicativa onde se privilegia as competências de ler, falar, ouvir e escrever. Considerando a ligação intrínseca entre o paradigma “comunicativo” e o ensino/aprendizagem de línguas segundas/estrangeiras, torna-se necessário centrar a nossa opção na leitura do texto literário criando condições adequadas, a partir das actividades propostas, para que o aluno não só exercite sobre os princípios linguísticos e literários, mas também comunique na língua alvo.

Com efeito, a definição destes pressupostos como sendo básicos na didactização de textos literários, pressupõe uma atitude adequada perante o texto e todo o contexto de leitura, em que esta se deve constituir essencialmente como experiência de aprendizagem. Verifica-se, deste modo, que o ensino do texto literário deve ser norteado por alguns objectivos prioritários, como promover atitudes e habilidades para com o texto e para a sua leitura, portanto, a tarefa do professor não é, segundo Blumfit & Carter, de ensinar livros específicos, mas de criar condições que fomentem a assimilação de capacidades, relevantes para sustentar posteriores leituras “particularly, we need to recognize that we cannot claim to be teaching specifics books; rather we are

teaching attitudes and abilities which will be relevant to the reading of any major works of literature” (1986:33).

Daqui se pode deduzir facilmente que a competência literária depende não só dos conhecimentos e de capacidades do leitor, mas também de atitudes face ao texto. Nesta perspectiva, há quem defenda que há que distinguir dois tipos de orientações de leitura em função dos objectivos, a com finalidade estética, mais relacionada com a atitude perante o texto e a com finalidades meramente informativas, designada de “efferent Reading” (Rosenblatt, 1994: 1057-1090), directamente ligada a conhecimentos dos factos relativos, como por exemplo, a história da literatura. Ora, esta ideia impõe concluir que a compreensão na leitura está intimamente relacionada com o nível de envolvimento do leitor com o texto, com a mobilização de estratégias cognitivas “a selecção, a antecipação e as inferências, que resultam das hipóteses colocadas ao texto” (Sousa, 1993:65) e metacognitivas de monitoração do conhecimento “capacidade de estabelecer objectivos na leitura” ou seja, “é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento” (Kleiman, 1992:35). Sendo assim, o esforço imprimido na leitura envolve dois factores essenciais: o primeiro, tem a ver com o “grau de entropia do texto que facilitará, ou não, a selecção e a antecipação” e o segundo, tem a ver com a “qualidade do conhecimento do leitor e da qual resulta, de acordo com as alternativas que coloca, a sua maior ou menor capacidade para construir os sentidos nos diferentes níveis textuais” (*idem*). De acordo com Kleiman (1992:30), para que o leitor dialogue com o texto é fundamental que haja um “engajamento” entre eles, um envolvimento em que ele se mostra disponível e motivado para compreender os signos que o texto apresenta.

Num cenário em que se prolifera uma vasta literatura que apela ao desenvolvimento das competências literária e comunicativa dos alunos, a partir da leitura do texto literário, da mesma forma, sentimos a necessidade de dar o nosso contributo com o intuito de reforçar o ensino deste tipo de texto, particularmente da narrativa, no 3º ciclo do ensino secundário (11º ano) cabo-verdiano. Na verdade, acredita-se que, com a concepção deste trabalho, estaremos a criar mais um instrumento que poderá contribuir significativamente para a reflexão em torno do ensino do texto literário no ensino

secundário em Cabo Verde e, deste modo, abrir outras portas e experiências para melhor aproveitamento desse estudo em contexto escolar.

De facto, se atendermos a uma revisão bibliográfica no âmbito do ensino dos textos literários no nosso país, poderemos facilmente denotar que são escassas, para não dizer inexistentes as publicações literárias que se dedicam à leitura deste tipo de texto no ensino secundário cabo-verdiano, especificamente da narrativa. Contudo, convém salientar que das revisões feitas nesse âmbito, umas encaminham-nos para a leitura no ensino básico, portanto, não aplicável ao ensino secundário, dada as assimetrias a nível do tratamento desta questão que se destina a um público numa faixa etária mais baixa e, outras, em maior quantidade, acabam por ser estudos desenvolvidos sobre as narrativas de grandes escritores cabo-verdianos preocupando-se essencialmente, por exemplo, com questões ligadas à diáspora, ao multiculturalismo, às perspetivas sociológica, identitária, insular e realista presentes naquelas obras, sem qualquer intenção de reflectir sobre modelos gerais de leitura que podem ser seguidos na sala de aula para a promoção de uma consciência cívica e das competências em geral, portanto, tratam aspectos importantes, mas de um modo particular. Contudo, considerando o contexto lusófono, pode-se falar de algumas propostas literárias para o ensino do texto literário nesse nível de ensino⁹, sendo que algumas delas serão utilizadas para reforçar a nossa proposta.

Considerando o facto de todo o processo de leitura ser condicionado, prioritariamente, pelas directrizes do programa de educação, desde a ordenação dos conteúdos, a escolha dos textos a serem lidos, a selecção das actividades pedagógicas, o tempo disponibilizado, entre outros aspectos, salienta-se que o programa constituirá um dos itens a ser analisados nesse trabalho de pesquisa. De igual modo, o papel que o professor deve desempenhar no ensino do texto literário, incluindo na selecção de

⁹ Por exemplo, o conto *Vida e Morte de João Cabafume*, a partir do qual exemplificamos um processo de didactização, foi também proposto, numa relação com mais quatro textos, na tese subordinada ao tema *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: Percursos de Leitura da Narrativa*, de Carla Maria Lopes Ferreira (2010), com base no “esboço de percursos de vida”, na integração da diferença e na leitura dos traços linguísticos/comportamentais que ele encerra. Entretanto, a nossa proposta foi apresentada num contexto de pesquisa e aprendizagem de língua diferentes, PL2, por isso, adoptámos um roteiro de leitura intrínseco, por exemplo, organizando as actividades mediante três etapas de leitura e sempre num âmbito de exploração integrada das competências gramaticais, linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, etc..

métodos de ensino, esquemas conceptuais e recursos adequados, bem como a forma como o aluno/leitor encara todo o processo de leitura, tendo em vista a sua formação e afirmação social, serão também objectos de reflexão neste trabalho, pois é com base na leitura desses elementos que se pode verificar como se realiza a prática pedagógica e, assim, identificar os possíveis domínios de fragilidade e interesses, que depois serão reforçados. No entanto, algumas das debilidades que persistem neste domínio de estudo, foram prontamente identificadas, de acordo com o *Plano Estratégico para a Educação* (2003), na introdução deste trabalho.

Nos últimos anos, algumas teorias têm sido delineadas no sentido de tornar a leitura dos textos literários mais acessível e eficaz, baseando-se na definição de uma metodologia de leitura que valoriza a interacção entre o leitor, o texto e o contexto e que engloba diferentes actividades para incentivar o desenvolvimento das competências e da personalidade do aluno. É, assim, neste âmbito que apresentaremos, no capítulo IV deste trabalho, um *corpus* que inclui uma proposta de didactização de um texto, *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano, construída à luz do cruzamento de várias propostas metodológicas de modelos de leitura e métodos de ensino do texto narrativo e de línguas defendidos por muitos autores dos campos da didáctica da literatura e das línguas, dos quais destacamos, Luís de Lima Barreto (1992), Madalena Contente (1995), Angela Kleiman (1992), Tzevtan Todorov (1979), Maria de Lourdes Sousa (1993), Carla Maria Lopes Ferreira (2010) e um documento, o Quadro Europeu Comum de Referência (2001). Assim, para a concretização da referida proposta de didactização, este quadro teórico escolhido parece, a nosso ver, reunir um conjunto de orientações e actividades adequadas para a leitura da narrativa, facto que um desses autores enaltece:

Sem se pretender cair de forma nenhuma em sistematizações rígidas que limitariam seguramente o nosso trabalho de análise, julgamos ser útil ter-se consciência de uma série de etapas muito concretas a percorrer na abordagem de um texto narrativo. (Barreto, 1992:80)

Verifica-se, desta forma, que alguns desses autores defendem um modelo de leitura que se realiza por etapas, com o intuito de garantir maior interactividade do leitor com o texto, a partir do desenvolvimento das actividades de “primeiras leituras de contacto”

(*idem*, p.35) ou de “pré-leitura” que constitui uma “etapa de observação global do texto, de antecipação que será a preparação para à leitura”, de leitura propriamente dita ou “leitura-descoberta do texto”, que se organiza à volta de múltiplas pesquisas e, finalmente, a actividade de “pós-leitura, que tenta recriar as condições de uma leitura seguida de comentários” (Contente, 1995:25-26). Com efeito, é nesse âmbito que apresentaremos, a título de exemplo, uma proposta de didactização tendo em conta as três etapas de leitura anteriormente referidas.

Considerando os constrangimentos atrás mencionados, decorrentes da inadequação dos programas, do uso de estratégias que apelam pouco à participação dos aprendentes na aula de Português, face à fraca apetência pela leitura da parte daquele, uma reflexão sobre o ensino do texto literário no 11º do ensino secundário cabo-verdiano, nas suas variadas vertentes, seguida da exemplificação de um processo de didactização de um texto, poderá pôr em evidência algumas questões prementes nesta matéria e poderá, essencialmente, constituir-se como um instrumento auxiliador no reforço do estudo do texto literário na sala de aula, quer por meio da mobilização das estratégias cognitivas e metacognitivas que são levadas em linha de conta na nossa proposta, quer pelas actividades de leitura propostas, linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, assentes, essencialmente, no desenvolvimento das competências da escrita e da oralidade e no reforço da consciência cívica dos alunos. Ora, para tal as estratégias de exploração de leitura por nós utilizadas possibilitam a produção de enunciados comunicativos diversificados, desde a formulação de hipóteses, iniciada na actividade de pré-leitura, à redacção do comentário escrito ou da realização de debates.

Portanto, com essa opção metodológica, pretendemos fomentar e garantir, de um modo geral, o cumprimento dos principais objectivos deste ciclo estabelecidos pelos tutelares do sistema educativo, que contempla três dimensões de aprendizagem, “a dimensão cognitiva, a dimensão estética e a moral”, assim, em todas elas têm que se ter em conta as “vertentes dos conhecimentos, das capacidades e competências e das atitudes e valores” (*Lei de Bases*, nº 113/V/99, art. 3º, nº 1).

Nesta perspectiva, impõe-se concluir que se justifica a opção de orientar a nossa exemplificação de um processo de didactização de um texto segundo o cruzamento de

várias propostas metodológicas de modelos de leitura e de métodos de ensino do texto narrativo anteriormente mencionados por contemplarem todas essas vertentes de aprendizagem e por proporcionarem um ensino/aprendizagem da leitura e, consequentemente, da escrita de forma motivante de modo a assegurar destaque ao texto literário no seio da aula de Português.

2. A leitura e a escrita

A leitura e a escrita constituem duas actividades pedagógicas intrinsecamente relacionadas que actuam a nível do ensino das disciplinas, em geral, mas ganham, particularmente, maior relevo na disciplina de Português que se assume como primordial promotora e orientadora dessas actividades, procurando delinear linhas teóricas que norteiam a prática pedagógica com o intuito de a potencializar e, essencialmente, de criar condições que podem contribuir para desenvolver uma atitude adequada e positiva dos alunos/leitores perante a leitura do texto escrito. É, precisamente, nesse contexto que o texto e a sua leitura se configuram como fundamentos básicos dessa disciplina.

De facto, não se pode desprezar as potencialidades pedagógicas que advém da prática da leitura e da escrita, principalmente na promoção da personalidade e no desenvolvimento das competências gerais dos aprendentes. Se atendermos ao conceito de leitura, numa perspectiva literária, enquanto “processo cognitivo de fazer sentido com o texto” (Sousa,1993:14), é possível facilmente perceber a relação que se ancora entre ela e o texto, partindo do que neste está escrito, pois “uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil” (Contente, 1995:27).

Dada a relevância que a leitura do texto literário assume na formação do indivíduo, temos a necessidade de desenvolver, neste capítulo, algumas teorias relacionadas com a leitura e a escrita, no sentido de tentarmos trazer à tona alguns princípios que podem servir de fios condutores para imprimir uma prática adequada da leitura do texto literário no ensino secundário. Para tal, temos de compreender como elas são concebidas e organizadas no ensino. De acordo com Maria de Lourdes Sousa, os instrumentos bem como os objectivos que orientam a prática docente da disciplina de

Português tendem a conceber a leitura como uma actividade que se organiza em torno de dois processos, “ a análise e a produção”, em que o primeiro, por sua vez, se estrutura no plano desenvolvido em torno dos textos, actividade designada de “ interpretação,” e o “ trabalho sobre as estruturas da língua, o estudo da gramática” ao passo que o segundo estará mais ligado às duas formas de realização, a escrita, que segundo ela, atinge o seu auge na prática da redacção, e a produção oral (1993:14).

Partindo do princípio de que na base de uma aula está sempre o texto, que vem articulado pela escrita, que constitui a actividade mais frequente durante toda a escolaridade, interessa-nos compreender a complexa fundamentação teórica das estratégias de leitura e da escrita necessárias para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Na verdade, quando se procede a uma abordagem no campo da didáctica da literatura, torna-se evidente que a compreensão dos textos ou das suas leituras está condicionada por factores de natureza bastante complexas, ou seja, envolve processos cognitivos múltiplos, como a mobilização de actividades, recursos e estratégias mentais que facilitem tal compreensão. Da mesma forma, acredita-se também que os aspectos que aqui serão descritos para a compreensão do texto escrito poderão fornecer subsídios para interpretarmos melhor o processo e, assim, planejar medidas de ensino adequadas com base bem fundamentadas para o aprimoramento da capacidade da leitura do aluno e, conseqüentemente, da sua competência de escrita. Propõe-se, neste sentido, que a abordagem pedagógica da leitura e da escrita sejam clarificadas com base nas descrições e análise que são feitas sobre o seu processamento, tornando, deste modo, o processo conhecido e susceptível de criar bases para uma actividade de reflexão sobre a aquisição do próprio saber e o que o torna mais acessível a transformações. É o que Kleiman apelidou de “ estratégias metacognitivas da leitura” (1992:43).

Por agora, convém centrarmo-nos nos processos cognitivos enquanto pressupostos básicos para a compreensão da leitura em contexto escolar. A autora supra citada defende que a leitura do texto literário deve decorrer mediante a antecipação e formulação de hipóteses de leitura, quer através da activação do conhecimento prévio do aluno, como utilizando elementos formais mais visíveis e de alto grau de

informalidade, como o título, subtítulo, ou as ilustrações, passando, depois, a leitura a ter uma postura de verificação dessas hipóteses, para confirmação ou revisão (*idem*). Do mesmo ideal compartilha Maria de Lourdes Sousa, que acrescenta ainda que essas confirmações às quais os leitores se submetem à medida que a leitura avança, desenha a “leitura como uma actividade dialéctica em que se correlacionam unidades de sentidos antecedentes e consequentes que geram expectativas, tanto no plano semântico como formal” (1993:64-65).

Assim, as estratégias cognitivas têm a ver com o “processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto, é um processo inferencial de natureza inconsciente” (Kleiman, 1992:50), são elas, assim, que regulam os comportamentos automáticos do leitor, a partir da “selecção, antecipação e inferências que resultam das hipóteses colocadas” ao texto (Sousa, 1993: 65), pois é sobre elas que se funda toda a compreensão. Por outro lado, as estratégias metacognitivas consistem na “capacidade de estabelecer objectivos na leitura” ou seja, pressupõe “uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento por parte do aluno” (Kleiman, 1992:34-35).

Pode-se verificar, a partir do que foi dito, que a leitura do texto literário implica a definição de objectivos, conduzidos segundo o desenvolvimento da estratégia de formular hipóteses, inferir, corrigir ou confirmar as hipóteses colocadas ao longo da leitura. São actividades de âmbito gerais, sendo indispensáveis para efectuar a leitura de qualquer tipo de texto e em qualquer situação de leitura. Perante um contexto em que a leitura do texto literário se afigura como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atitudes, dos valores éticos e morais e das competências dos alunos, principalmente da escrita e da oralidade, torna-se necessário que, na aula de Português, se desenvolvam actividades adequadas à consecução desses objectivos. Para tal, como se referiu anteriormente, é preciso levar em consideração a complexidade que caracteriza a leitura de qualquer texto, desde já, a competência do leitor, que varia

mediante o seu “estatuto sociológico, cultural, ideológico e mesmo etário” ¹⁰ (Silva, 1982:310) e das “estratégias cognitivas” de leitura mobilizadas durante esta actividade para a reconstrução do significado textual. Sendo assim, não se pode desprezar o papel que o aluno/leitor assume neste sentido, na medida em que é ele o principal responsável pela reconstrução da diegese, através do diálogo que estabelece com o texto. Como afirmou Aguiar e Silva, a leitura literária está ancorada no “modelo dialógico” que legitima que o leitor seja razoavelmente controlado pelo texto que exerce um certo condicionamento sobre ele, obrigando-o a fazer conjecturas e a exercer, no âmbito dessa transacção, a sua “liberdade semiótica”, que é orientada por princípios que organizam e estruturam o texto e por instrumentos, como referimos anteriormente, no domínio dos processos e estratégias de leitura a aplicar, tendo em conta as características de cada texto, uma vez que pela sua essência “aberta” pode suscitar múltiplas leituras (1990: 94).

Portanto, torna-se evidente que a leitura literária, da forma como tem sido concebida, envolve o leitor a diferentes níveis, o que exige também uma postura adequada do ensinante na orientação e execução de tarefas relacionadas com a leitura do texto literário.

Na verdade, não se pode esquecer que alguns alunos podem apresentar situações de bloqueio da leitura, daí deve advir a presença norteadora do professor no sentido de os auxiliar no desbloqueio. É, assim, nesse sentido que Madalena Contente, recorrendo a Meyer e Frederiksen, faz alusão aos modelos para a actividade de leitor que se baseia na construção de representações mentais do sentido do texto, em que “a representação, nesse contexto é entendida no sentido literal: o produto mental é uma imagem do sentido *absoluto* do texto” (1992: 12-13). Segundo ela é preciso ter em conta as formas de funcionamento das memórias a longo e a curto prazo para compreender as razões do bloqueio na leitura. Com efeito, salienta algumas dificuldades que os alunos encontram na leitura (*Idem*):

¹⁰ Importa esclarecer que é, de facto, a nosso ver, por esta razão que a interpretação levanta normalmente estas questões, pelo facto do texto assumir diferentes significados nas transacções com os diferentes leitores ou com o mesmo leitor em diferentes contextos.

- a) Quando não compreende uma expressão, o aluno procura encontrar o seu significado, perdendo, desta forma, o sentido geral do texto ou abandona a leitura que está a efectuar;
- b) No plano da organização do texto, ou porque não consegue interpretar adequadamente, ou porque desconhece as estruturas sintácticas, ele “não consegue constituir as macro-estruturas semânticas que lhe são enviadas pela memória a longo prazo”;
- c) No plano referencial, por exemplo, a nível do conteúdo, do tema abordado ou dos aspectos culturais, os alunos têm dificuldades em relacionar os seus próprios conhecimentos e as novas informações que lhes são fornecidas pelo texto.

Perante essas dificuldades que os alunos encontram na leitura e, com o intuito de as ultrapassar, Contente sugere algumas actividades básicas de leitura a realizar na aula (1995: 14):

- a) O professor, deve conduzir a aula sob propostas de linhas de leitura baseadas na formulação de hipóteses sobre o assunto textual;
- b) Orientar o aluno no sentido de sublinhar as palavras que reflectem problemas de compreensão. Para tal, o aluno pode optar pelo dicionário, após uma leitura global, ou pedindo ao professor que lhe explique.
- c) Facultar um texto do desconhecimento do aluno para este tentar compreender. Também o professor pode solicitar ao aluno que seja ele mesmo a escolher um texto sobre um determinado tema e, de seguida, propô-lo na aula.

Segundo a autora, a vantagem que advém dessa última prática é que, ao propor esse texto, o aluno desenvolveu uma pesquisa individual e fez a sua própria leitura e interpretação do texto, portanto, trata-se de uma experiência de aprendizagem enraizada por ele e com base nos seus interesses, o que parece ser uma atitude pedagógica muito adequada para incentivar o prazer pela leitura em contexto escolar. A partir do que foi dito, pode-se inferir que para uma boa leitura é fundamental adequar o significado que

advém das informações do texto e as que o aluno/leitor já possui, daí a importância da primeira actividade sugerida, pelo facto da aprendizagem ocorrer mediante a utilização de “estratégias cognitivas” de leitura.

Na actualidade, nota-se que há uma preocupação crescente no sentido de motivar os alunos para a leitura de textos literários, de modo que essa actividade se configure como uma experiência pessoal e colectiva, ou seja, o que se quer é que os tópicos de leituras ajudem na promoção de uma consciência cívica e, na mesma linha, ajudem a desenvolver as suas capacidades linguísticas e comunicativas.

É de verificar, na maioria dos autores consultados, a importância atribuída ao aluno/leitor na prática da leitura e na reconstrução do significado textual, uma vez que é crucial que ele “não seja um receptor passivo do sentido que constantemente reconhece, mas, ao contrário, que coopere com o professor e com os outros alunos para construir o sentido” (Contente, 1995:14), portanto, pode-se inferir que a leitura deve ser conduzida numa perspectiva de cooperação. Para tal, é preciso ter professores capacitados para executar de uma forma adequada a leitura do texto literário e imprimir no aluno uma dinâmica de leitura que lhe permita confrontar-se com diferentes situações de comunicação, adquirindo e desenvolvendo competências e atitudes perante tais contextos, através dos distintos papéis que pode assumir na reconstrução do significado textual. Para tal, de acordo com Jane P. Tompkins é fundamental que o professor crie múltiplas possibilidades para que, a partir da leitura dos textos literários, o aluno assumia a postura de “mock reader” (leitor de simulação) e se manifeste mediante o seu mundo de linguagem todas as modificações fictícias de si mesmo que encarga na projecção da leitura, ou seja, é essencial que ele simule, portanto, o docente deve estar ciente que “one crucial objective of the teacher, i take it, is simply enlargement of his mock possibilities” (1980: 5). Com efeito, é de verificar que esta ideia se articula à outra que tem sido focada ao longo deste trabalho, a de que a leitura deve ser conduzida numa perspectiva interactiva, em que o aprendente utiliza o seu conhecimento prévio a partir dos diferentes índices de exploração textuais que terá ao seu alcance para se projectar sobre o texto, arquitectando vários sentidos para o mesmo, que, depois da leitura, podem ser validadas ou negadas. Assim, é com o intuito de tentar promover uma metodologia de orientação interactiva de leitura na aula de Português que Contente

(1995:19-20) recorre a Francine Cicurel para demonstrar como se constroem as etapas para uma leitura interactiva:

- a) “Activar conhecimentos” - nesta etapa, que é de preparação para a leitura, o professor deve activar os conhecimentos já adquiridos pelo aluno.
- b) “Reconhecer índices” - é importante chamar a atenção para os índices textuais que tornam os textos compreensíveis de modo que o aluno possa aproximar do texto, antecipando o seu sentido e a sua função.
- c) “Ler com um objectivo” – Quando se lê com objectivos, orientados pelo professor, há uma maior facilidade na compreensão parcial e total do texto.
- d) “Reagir ao texto” – é preciso, nesta fase, que o professor favoreça uma interação entre as informações obtidas do texto e o que ele já sabe.

Convém realçar que a nossa proposta de didactização, apresentada a título de exemplo, a partir do texto *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano, está direccionada nesse sentido, acabando por contemplar a totalidade desse roteiro de leitura, na medida em que não se pode esquecer, uma vez mais, que para se efectuar uma boa leitura é crucial conjugar os significados das informações provenientes do texto e os conhecimentos que o aluno havia adquirido antes.

Numa perspectiva de aproveitamento da leitura do texto literário para o desenvolvimento de competências, de atitudes e valores éticos e morais (personalidade) do aluno, as propostas desenvolvidas em torno dessa actividade têm sido concebidas no sentido de envolver e integrar outras competências, a de escrever, falar, ler e ouvir, contudo, dada a questões de natureza metodológicas, o foco da nossa proposta centrar-se-á, essencialmente, na promoção das competências da escrita e da oralidade. Portanto, a nossa tarefa será conduzida nesse sentido, tendo como pressuposto básico, por um lado, a promoção de uma consciência cívica através da análise das diferentes temáticas relacionadas com os valores morais e éticos, os direitos fundamentais, que o texto nos proporciona e, por outro lado, a promoção das competências anteriormente referidas.

No entanto, para que a aprendizagem da leitura se traduza em algo significativo é preciso que ela se realize num contexto que favoreça a interacção de diferentes conhecimentos, pois

as competências essenciais do estudante de Português serão sempre, em qualquer caso, um equívoco se não as atendermos como uma soma (interacção) de aprendizagens sociais, culturais, históricas, filosóficas, linguísticas, literárias, etc.. (Carlos Ceia, 2002:18)

Se atendermos ao programa de Português para o ensino secundário, facilmente se pode verificar que, em relação à expressão escrita, se quer que se cumpram competências específicas para o seu domínio entre as quais, domínio das técnicas de escrita, capacidades de produzir textos com diferentes objectivos comunicativos, ou a desenvoltura e automatismo no acto de escrita, daí que nos cabe englobar na nossa proposta tarefas que se desdobram nesse sentido, isto é, com o intuito de incentivar a leitura do texto literário como forma de promover a formação da personalidade do aluno e, consequentemente, as competências da escrita e da oralidade.

Como foi dito anteriormente, a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido preocupação de vários pesquisadores, que têm desenvolvido trabalhos que nos podem auxiliar na compreensão de como essas aquisições ocorrem. No entanto, para se construir uma educação de excelência, que se arquitecta a partir do ensino/aprendizagem da leitura é preciso, por um lado, compreender os mecanismos subjacentes à leitura e as condições em que ela ocorre e, por outro, compreender o papel e a contribuição a ser dada por todos que interferem neste processo, pois é crucial que todos adoptem uma pedagogia da leitura voltada sempre para o aluno/leitor, uma vez que

tradicionalmente, a pedagogia da leitura se preocupa muito mais com o ensino do que com a aprendizagem, ou seja, com as questões ligadas à transmissão e com os procedimentos do professor, não ensinando em seus estudos as questões relativas aos processos de assimilação do aprendiz. (Borges, 2001:19)

É precisamente com o intuito de valorizar uma educação que se centra nesses dois processos que delineámos o nosso trabalho de investigação.

Sendo a leitura uma actividade bastante complexa que envolve estratégias cognitivas variadas para a realização de aprendizagens, ela é utilizada na actualidade com diferentes fins, “para comunicar uns com os outros, para conhecer outras realidades, para aprender, para nos informarmos, para exercitar a nossa imaginação, para desfrutar” (Linuesa, 2007:29). Entretanto, para a realização dessas funções temos que passar necessariamente pelo conhecimento dos códigos da escrita, que mediatizam essa relação e pelos materiais que a sustentam, neste caso, os textos literários.

Uma vez que a leitura passa necessariamente pela escrita e esta constitui a actividade mais frequente durante toda a escolaridade, convém centrar um pouco a atenção nalgumas teorias subjacentes ao processo da escrita, fundamentais para a condução da actividade de produção de textos na sala de aula de forma a impulsioná-la. Neste sentido, Madalena Contente (1995:29) realça que sempre quando o professor solicitar ao aluno no sentido de produzir um texto escrito, este enquanto redactor deve levar em consideração um conjunto de interrogações:

- a) Que tipo de texto que lhe é solicitado?
- b) Que acontecimentos devem ser referenciados?
- c) Que ideia é que ele deve reproduzir?
- d) A que argumentos deve recorrer, a sua própria opinião ou apenas conhecimentos científicos?
- e) Quais os laços que se podem estabelecer entre os acontecimentos e as ideias?
- f) Que precauções deve tomar na produção do texto para que se compreenda a ideia a transmitir?

Com efeito, pode-se verificar que a consideração tomada face a esses aspectos permite ao aluno aprimorar significativamente a sua capacidade de produção do texto escrito, no

entanto, para que isso ocorra de uma forma mais ou menos adequada, segundo a autora supra citada (*Idem*), é fundamental que o professor reforce as exigências face aos textos produzidos, uma vez que se assiste a diferentes produções e a dificuldades variadas a nível lexical, morfossintático, semântico e estrutural, consideremos alguns aspectos:

- a) “Apresentação do texto”, ou seja, com uma escrita legível que cumpre as regras de limpeza e de apresentação;
- b) “O título”, de modo que esteja relacionado com o conteúdo;
- c) “Estrutura do texto”, com parágrafos estruturados coerentemente, correcção linguística, ilustrações adequadas, focalização nos aspectos mais relevantes;
- d) “Cientificidade do texto”, em que os elementos seleccionados sejam correctos e adequados, as ideias sejam expressas convenientemente, recorrendo a palavras adequadas e colocadas de forma pertinente e organizadas de uma forma lógica e coerente. Também é preciso considerar se as ideias são pessoais, transmissão de apropriação de conhecimentos ou opiniões pessoais que são associadas a descrições de factos devidamente justificadas.

A autora anteriormente referida apoia-se em M. Fayol & B. Schneuwly (1987) para explicitar a formalização da competência de escrita que se caracteriza pela “aquisição simultânea de um grande número de operações”, também designada de “operações de macroplanificação” que se baseia sobre a produção do conteúdo e sobre o tratamento que dá ao referente de acordo com uma determinada audiência e com um objectivo específico, portanto, é crucial levar em linha de conta as actividades de estruturação do texto, pois “elas visam a aquisição de um maior número de procedimentos intervenientes no acto da escrita” (*Ibidem*, p. 31), entre os quais se destacam três, a generalização, a abstracção e a conceptualização. Assim, a primeira tem como objectivo aprender a passar progressivamente das representações ao nível de casos particulares ao da regra geral. Um exercício, segundo a autora, que parece benéfico nesse sentido é a apresentação de enunciados aos alunos e solicitar-lhes que os classifiquem e os apresentem ordenadamente, do mais particular ao mais geral. Pode-se também pedir um outro exercício que passa pela reescrita de alguns enunciados generalizando-os, ou

então, pode-se pedir que, a partir de um único texto, “o reescreva de forma que o referente seja tratado a nível de um caso particular, segundo uma formulação generalizante”. A segunda “tem por objectivo fazer desaparecer, através de uma representação figurativa, toda a especificação contextual e focar sobretudo os acontecimentos, sobre a relação lógica em detrimento de aspectos cronológicos”. Finalmente, a terceira consiste em levar o aluno a entender uma gama de constatações, experiências e fenómenos dentro de âmbito de interpretação com as transformações lexicais que estejam associadas. Para tal, “poder-se-á passar de um texto de formulação empírica, para um texto com um nível geral, não focando aspectos particulares e por último recorrendo a um aspecto do texto através da focalização no aspecto social, permitindo apresentar uma interpretação de factos” (Contente, 1995:31-32).

Considerando o propósito de que ler e escrever são dois aspectos indissociáveis, procurámos, nesta etapa, desenvolver algumas teorias subjacentes a estas actividades que devem ser trabalhadas de modo contextualizadas de forma a garantir o desenvolvimento dessas competências e o consequente prazer da parte do aluno por actividades em que elas estão envolvidas.

3. Papel do texto literário na Escola

O papel do texto literário na escola sempre esteve, ao longo dos tempos, relacionado com os diferentes métodos de ensino de línguas, método tradicional ou gramática-tradução, método directo, métodos estruturais, áudio-oral e abordagem comunicativa. No entanto, ao longo desse percurso o que se tem modificado significativamente com a evolução desses métodos é a relação do leitor com o texto, já que inicialmente, no método tradicional, lhe era atribuído um papel passivo, dada a própria natureza do método, que tinha como objectivo ler e traduzir os textos literários, portanto, a única função era memorizar os textos dos clássicos, que colocam a figura o professor como o elemento central de ensino/aprendizagem. Assim, o texto literário, embora seja reconhecido como importante material didáctico, não tinha ainda a verdadeira relevância que veio a assumir no ensino das línguas e na valorização do papel do leitor. De igual modo, ainda no método directo, a figura central continuava a ser o professor, que dirigia as actividades da aula e que servia de modelo linguístico ao aluno, embora

este passasse a ter um papel ligeiramente mais activo, uma vez que além de responder às perguntas do professor, poderia, por exemplo, fazer perguntas e ler em voz alta. Já nos métodos tradicionais, áudio-oral e áudio-visual, centravam-se na estrutura da língua, considerada como um conjunto de hábitos, e concebiam a aprendizagem como a criação de um conjunto de automatismos linguísticos, cabendo, ao aluno apenas imitar o modelo do professor, responder automaticamente às suas perguntas, sem qualquer reflexão sobre elas, portanto, era o professor, enquanto modelo, que guiava e controlava o comportamento linguístico dos alunos. Com efeito, com a introdução da abordagem comunicativa¹¹ a língua passou a ser encarada como um instrumento de comunicação e de interacção social, neste caso, o aprendente é encarado como um actor social que precisa de aprender a língua para comunicar no seio de uma comunidade. Neste caso, é responsável pela sua própria aprendizagem, assimilando de acordo com as suas necessidades e motivações.

Nos dias que correm, existe uma interpelação constante sobre o verdadeiro papel que o texto literário deve assumir na escola, uma vez que se configura como um importante objecto de conhecimento utilizado no âmbito educacional, fundamentalmente, na promoção de atitudes e valores éticos e morais e das competências do aluno que se alcança através do envolvimento do leitor neste processo, podendo, a partir do texto, desencadear hábitos de reflexão, de interrogação, de crítica, de consciencialização e de exploração da criatividade.

O texto literário enquanto instância de mediação entre o programa escolar e a prática pedagógica, assume um papel importante na orientação da disciplina de Português, tendo em conta o estatuto privilegiado que lhe é conferido como instrumento pedagógico. Constituindo-se como um importante meio para a formação da personalidade e de competências do aluno na escola e, conseqüentemente, para o alargamento da sua visão sobre o mundo, torna-se inegável a relevância formativa do

¹¹ Entre os métodos estruturais e a abordagem comunicativa, outros métodos foram propostos e desenvolvidos, no entanto, optamos por não os referir por não os considerarmos pertinentes, já que o que se pretende é demonstrar, sem demasiada exaustão e aprofundamento, a crescente relevância que o texto literário foi ganhando no ensino das línguas.

seu ensino enquanto germinador de múltiplas experiências e de um enriquecimento colectivo e individual de cada aluno, uma vez que há quem defenda que

decifrar, descobrir, sentir, interpretar, pode ser o caminho a percorrer no texto literário para que o aprendente desenvolva a sua competência linguística, mas para que descubra também valores literários, alargue o seu campo de visão sobre o mundo e goze esteticamente com a língua. (Esteves, 1991:147)

Na verdade, a preocupação central tem sido em desenvolver uma atitude positiva do aluno perante a leitura deste tipo de texto, ou seja, o que se pretende é que o texto estimule o seu prazer pela leitura de modo que esta actividade não seja encarada como uma mera imposição do dever, como ressaltam Maria Isabel Rocheta e Margarida Braga Neves “o conflito joga-se pois na oposição entre o prazer e o dever” (1999:22). Assim, deste caso, pode-se inferir que um papel importante é atribuído ao professor de Português nessa tarefa, nomeadamente, na aplicação de estratégias eficazes¹² no desenvolvimento do gosto pela leitura que pressupõe um forte investimento afectivo entre os intervenientes nesse processo, uma vez que o gosto acompanha o desenvolvimento da competência de interpretação, portanto, o prazer pela leitura constitui o motor para toda a aquisição que se pode verificar com êxito no seio das escolas e também fora delas. No entanto, de acordo com Maria Linuesa tornar-se leitor e, automaticamente, desenvolver essa competência não se dá de forma espontânea, por isso, é que tanto a família como a escola devem desempenhar, em igual medida, um importante papel na criação de hábitos leitores, ou seja, no fomento ao prazer pela leitura que consiste em criar hábitos que levem o aluno a ocupar parte do tempo livre a ler e, ainda numa condição mais ambiciosa, “procurar a qualidade leitora, tanto técnica como estética” (2007:133).

¹² De acordo com Maria Linuesa, o papel do professor é crucial nessa tarefa, pois ele deve ser visto, prioritariamente, como modelo “oferecer modelos é uma das técnicas mais eficazes de fazer leitores, ou pelo menos uma condição fundamental. Quem é leitor e ama a literatura, a escrita em geral, é certo que transmitirá este sentimento [...] Quem é leitor saberá o que colocar nas mãos de uma criança, de um jovem, saberá que história lhe poderá interessar, que título poderá ser do seu agrado, que curiosidade necessitará de saciar” (2007:142).

O texto literário tem a leitura como seu exercício básico, portanto, há que praticar a leitura de uma forma adequada de modo que ela não seja constituída como pretexto para a consolidação de determinados conteúdos programáticos, mas antes, deve ser vista como um trabalho sobre aspectos comportamentais e linguísticos. Temos, deste modo, um capital interesse em reforçar o âmbito de leitura do texto literário em contexto escolar, na perspectiva da utilização deste texto como material em que o uso estético da língua potencia a dimensão plural da significação, de modo que ele se configure como um meio auxiliador na formação de uma consciência ética e no desenvolvimento das suas competências, essencialmente, da escrita e da oralidade, propondo, assim, a introdução de novos textos mais próximos da realidade actual do aluno, distanciando-se, desta forma, do leque de textos sistematicamente propostos na escola e que não se configuram como instrumentos inovadores na formação do aluno, ou seja, fugindo dos textos que vão perdendo anualmente o efeito de novidade. Subjacente ao reforço das atitudes, dos valores éticos e morais e das competências da escrita e da oralidade do aluno, pretendemos também incentivar nele o gosto pela leitura do texto literário, cumprindo, deste modo, um dos pressupostos básicos da orientação do programa escolar para o 3º ciclo. Assim, o texto literário deve assumir na aula de Português e na escola um papel fundamental, uma vez que através dele se abrem outras perspectivas de aprendizagem, principalmente, quando o aluno delinea os seus valores éticos e morais em confronto com os das diferentes personagens com as quais se vai cruzando ao longo da leitura do texto, construindo, assim, aprendizagens significativas.

Além disso, apesar da natureza subjectiva dos textos, as práticas contínuas da leitura podem desencadear atitudes que podem estimular o prazer através da descoberta de certas ideias que se encontram ainda ocultas, accionando, deste modo, o imaginário e a criatividade do aluno para a formulação de ideias adequadas perante um contexto específico. Nesta perspectiva, alimentar o imaginário do aluno nas actividades de leitura, constitui um posicionamento estratégico e crucial da parte daquele que orienta a aprendizagem, o ensinante. Assim, o aluno terá que ser conduzido no sentido de questionar e reflectir sobre o texto, fazendo com que a leitura se traduza como uma experiência própria de aprendizagem, e não como uma mera reprodução verbal dos símbolos ou das imagens que lê ou vê. No entanto, quando o aluno é conduzido no

sentido de responder directamente ao texto, sem levar em conta a sua imaginação, de acordo com Pierre Emmanuel, citado por Marcel Postic “o imaginário é colonizado pela razão” (1992:28).

Assiste-se, na actualidade, na escola a uma preocupação cada vez mais crescente no sentido de fomentar a prática da leitura na sala de aula, no entanto, esta questão passa necessariamente por um processo de consciencialização a respeito da sua importância e da responsabilidade que a instituição escolar deve assumir, não apenas na disponibilização de meios para o reforço de conhecimentos essenciais para a vida, mas, fundamentalmente, no incentivo ao gosto pela leitura. Neste âmbito, o modelo que melhor se adequa, no quadro da didáctica do texto narrativo, ao incentivo do prazer pela leitura é, segundo alguns investigadores, o que se fundamenta na valorização do papel do leitor, no seu envolvimento¹³ e na relação que este potencialmente pode estabelecer com outro horizonte de expectativas, o texto. Assim, com a defesa desta perspectiva de ensino, centrado no leitor, novos aspectos passam a ser relevantes, a sua aventura subjectiva, as suas reacções sensíveis, o jogo das suas interpretações e a transformação das suas atitudes. Neste caso, como defendem Bertrand e Ploquin, o leitor passa a ser encarado como uma figura dinâmica que se define pela relação particular que estabelece com o texto que lê, portanto, “já não é considerado como um bloco unificado e imutável a que se dá simplesmente o nome de receptor ou destinatário da comunicação” (1988:3).

Finalmente, convém realçar que se a leitura do texto literário nos parece crucial para formar cidadãos, todas as entidades envolvidas na sua promoção devem, de uma forma complementar, desenvolver acções que permitam que esta ideia se concretize. De igual

¹³ A propósito disto, relembre-se o que se diz no prefácio a *Vida e Morte de João Cabafume*, texto que constitui o ponto de partida para a exemplificação de uma proposta de didactização, “Convidar o leitor - ou melhor, força-lo – a “saborear” o texto “afectivamente” através do encantatório, do embalar obsidiante da memória, é uma arte magistralmente posta em prática por este excepcional contador de história que é Gabriel Mariano. As reiterações de estruturas enunciativas, de avisos, de diálogos com os leitores, de frases e de expressões no interior do mesmo conto, de acções de personagens que, não raro, aparecem com o mesmo nome, em histórias diferentes e, finalmente, as temáticas constantemente retomadas exercem uma tal força impressiva no leitor que este fica definitivamente enredado nessa mágica teia de palavras” (no prefácio a este livro).

modo, defendemos a ideia de que fazer leitores não pode ser uma tarefa exclusiva da escola que deve, assim, contar com a pronta colaboração da família, da biblioteca e mesmo das políticas culturais implementadas nesse domínio, para a construção paulatina de uma educação de excelência em Cabo Verde.

4. A Educação em Cabo Verde

Do ponto de vista da estrutura e organização, o sistema educativo cabo-verdiano organiza-se mediante as subestruturas de educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar. Assim, a educação pré-escolar vem, deste modo, facultar uma formação complementar à executada pela família, sendo que a responsabilidade da sua gestão é da inteira responsabilidade das autarquias locais e das instituições privadas, mas com o devido auxílio do Estado dentro das disponibilidades orçamentais. A educação escolar, por seu turno, abrange o ensino básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino.

Com efeito, o ensino básico organiza-se em três fases, em que cada uma demora dois anos, somando um total de seis anos de escolaridade. De acordo com o Ministério da Educação e dos Desportos de Cabo Verde “a primeira fase abrange actividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda fase é de formação geral, visando a terceira fase o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos em ordem a elevar o nível de instrução”¹⁴.

O ensino secundário, por sua vez, também demora seis anos e estrutura-se mediante três ciclos, cada um com a duração de dois anos, estando o 2º ciclo com duas vias opcionais, a via geral e a via técnica. É, segundo o Ministério da Educação e dos Desportos de Cabo Verde, uma fase que se destina

a possibilitar a aquisição das bases científico, tecnológicas e culturais

¹⁴ Informações obtidas a partir da página oficial do Ministério da Educação e dos Desportos: http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=29.

Consultada a 9 de Junho de 2012.

necessárias ao prosseguimento de estudos e ao ingresso na vida activa e, em particular, permite pelas vias técnicas e artísticas a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho. (*Idem*)

De cunho profissionalizante, o ensino médio tem como objectivo proporcionar a formação de quadros médios em diferentes áreas do saber.

O ensino superior engloba o ensino universitário e o ensino politécnico e tem como finalidade garantir uma base científica, cultural e técnica, de nível superior que seja capaz de capacitar o aluno para a assumpção de actividades profissionais e culturais. Trata-se de uma etapa crucial para o fomento “das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica”, de acordo com MED.

Finalmente, a educação extra-escolar estrutura-se mediante dois níveis, a alfabetização, a pós-alfabetização e a formação profissional, orientada para a capacitação e para o exercício de uma profissão.

Do ponto de vista diacrónico, a educação em Cabo Verde acaba por se constituir como um facto relativamente recente face aos muitos países do mundo, em geral, e da lusofonia, em particular, uma vez que a instalação do ensino neste país só aconteceu em 1817, com a criação da primeira escola do ensino primário¹⁵, portanto, aproximadamente quatro séculos depois da sua descoberta, em 1460. Assim, a primeira escola do arquipélago, denominada na altura de “Escola Central”, actualmente conhecida por “Escola Grande”, foi instalada na cidade da Praia. Acabou por ser, assim, durante muito tempo a única escola do ensino primário a existir no país, no entanto, só a partir da década de sessenta é que começaram a ser erigidas outras instalações para este nível de ensino, noutros bairros à volta daquela cidade e noutras localidades da ilha e, só muito mais tarde, a partir do Séc. XX, as outras ilhas passaram a beneficiar dessas estruturas educativas.

¹⁵ No âmbito estrutural, já não se usa esta designação, sendo que o termo mais corrente na actualidade é o “ensino básico”, portanto, extensível até o 6º ano de escolaridade, já que o termo estava restrito à primeira classe.

Entretanto, embora a educação, no plano institucional, tenha chegado tardiamente a Cabo Verde há quem testemunhe a favor da existência de um certo grau de desenvolvimento intelectual e saber nos cabo-verdianos, ainda antes da instalação oficial do ensino. É o que realça Manuel Ferreira, quando cita o padre António Vieira, a propósito de uma viagem que este efectuou a Cabo Verde, no séc. XVII:

São todos pretos mas sómente neste accidente se distinguem dos europeus. Tem grande juízo e habilidade [...] havia ali clérigos e cónegos tão compostos, tão auctorizados, tão doutos, tão grandes músicos, tão discretos e bem morigerados, que podem fazer invejas aos que lá vemos nas nossas cathedraes. (1977:25)

Na mesma perspectiva do ensino primário, actual ensino básico, o secundário também chegou tardiamente à população dessas ilhas, acabando por acontecer só a partir da década de sessenta do séc. XIX. Quanto ao ensino secundário¹⁶, a primeira escola foi fundada só em 1961, também na cidade da Praia e, durante muito tempo, foi a única a existir no país.

Entretanto, de acordo com o *Plano Estratégico para a Educação* (2003:78), foi na década de noventa que se registou uma forte massificação do ensino secundário, sendo que nessa altura todos os concelhos já possuíam estabelecimentos para este nível de ensino. No entanto, segundo o referido plano, apesar da grande expansão registada nessa altura, as estruturas existentes não se configuravam como adequadas para responder às necessidades do desenvolvimento socio-económico e do mercado de trabalho, uma vez que os diversos ciclos do ensino secundário preparam apenas para o prosseguimento dos estudos não proporcionando, àqueles que abandonam os estudos ou o sistema, qualquer preparação para ingresso no mundo de trabalho. Por isso, foi feito

¹⁶ Por questões metodológicas e de pertinência, achamos conveniente, dentro do ensino escolar, fazer uma breve abordagem somente sobre o ensino básico e o secundário. O primeiro pelo facto de ser a nível onde se brotaram as primeiras manifestações educativas ou académicas e o primeiro a ser institucionalmente criado, portanto, a nosso ver, de abordagem obrigatória, e o segundo pelo facto de se constituir como o foco do nosso estudo e análise, portanto, qualquer abordagem sobre o ensino pré-escolar, médio ou superior não nos parece pertinente para o tipo de trabalho que se pretende executar.

um grande investimento neste sentido, sendo que de acordo com os dados do MED, todos os concelhos do país, no total de vinte e dois, no ano lectivo 2010/2011, já contavam com 1684 salas de aula no ensino secundário, frequentadas por 53691 alunos, sendo 53% do sexo masculino e 47% do feminino¹⁷.

Também nesta mesma época já era notável o desenvolvimento do grau de formação de professores do ensino secundário, uma vez que estavam no sistema mil trezentos oitenta e três professores com licenciatura e setenta e três com Mestrados e Pós-graduação, portanto, números correspondentes a 52,2% do total dos professores deste nível de ensino. No entanto, reconhece-se que ainda há muito para fazer neste domínio, já que, nessa altura, ainda persistiam 30,1% de professores com o curso superior sem a Licenciatura e 17,6% com formação igual ou inferior ao Curso Médio (*Idem*).

No que tange ao ensino em concreto neste país, ou seja, às práticas pedagógicas na sala de aula, pode verificar-se, essencialmente através dos questionários aplicados aos professores, que há actualmente, por um lado, grandes esforços por parte de alguns educadores em diversificar os recursos, procurando ancorar, desta forma, as suas aulas com base em estratégias inovadoras e, por parte dos responsáveis tutelares pelo sistema educativo e das instituições privadas, no sentido de formar professores capacitados e dotar a escola de mecanismos que sejam capazes de responder, com bastante eficácia, aos desafios impostos pela sociedade quanto à formação e garantia de um futuro promissor para os educandos, pois

há expectativas positivas quanto à melhoria do nível de formação dos professores [...] já estão programados diversos edifícios para o ensino secundário. Esta situação permite um certo optimismo quanto à qualidade dos equipamentos educativos oficiais. (*PEE*, 2003: 80-87)

No entanto, ainda no que diz respeito às aulas, pode-se também inferir, por outro lado, a partir dos questionários aplicados aos professores e aos alunos, uma presença

¹⁷ Dados facultados através da estatística do MED, de 2010/2011. Disponível em: http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=29. Consultado a 9 de Junho de 2012.

significativa da abordagem e gestão clássica na sala de aula, pois alguns professores ainda demonstram utilizar estratégias que, do ponto de vista didáctico, parecem estar ultrapassadas, descartando, desta forma, algumas metodologias que vão ao encontro de uma abordagem comunicativa que se traduz a favor da centragem no aprendiz. De igual modo, é possível notar que ainda há aulas ministradas com propósitos meramente avaliativos, um défice no recurso às novas tecnologias de informação e a utilização de quase sempre os mesmos recursos e estratégias.¹⁸ Contudo, é notório o aumento de número de escolas onde foram melhorados os equipamentos¹⁹, apostando, deste modo, no desenvolvimento de um ensino e aprendizagem com qualidade.

¹⁸ A adopção de tal posição deve-se, a nosso ver, por um lado, ao facto de nalgumas escolas existir carência de material didáctico, dificultando, deste modo, a acção do professor na diversificação de recursos e, por outro, à falta de formação contínua e mesmo académica dos educadores.

¹⁹ Tomemos, a título de exemplo, a “Escola Secundária Abílio Duarte”, situada em Palmarejo, na ilha de Santiago, onde todas as salas de aula dispõem de sistemas informáticos que cobrem a necessidade da totalidade dos alunos, ou seja, para cada aluno um computador, e de retro-projectores e gravadores em quase todas as salas de aulas.

Capítulo III

1. Leitura do programa de Português do 11º ano de escolaridade

No contexto educativo formal, a prática de leitura do texto literário envolve diferentes instâncias, agentes e textos dos quais se destaca o programa. Assim sendo, o programa é, do ponto de vista formal e institucional, o texto que regula por excelência qualquer disciplina, uma vez que indica os conteúdos que são oficialmente válidos e legítimos para serem ensinados nos diferentes níveis de ensino, e, por vezes, propostas para a sua operacionalização. É, assim, segundo Rui Vieira de Castro, um texto que imediatamente regula o que se passa no interior da sala de aula (1994:IX). No ensino secundário em Cabo Verde, particularmente, no 11º ano de escolaridade, existem dois programas²⁰ de Português, um destinado à área de Humanística, e outro, destinado às áreas Científica e Tecnológica e Económica e Social²¹.

Com efeito, o programa em análise acentua-se, ao nível do objectivo geral, em “Promover o uso correcto da Língua Portuguesa” (*Programa*, 2001:3), em que se parte do princípio de que os alunos percorreram, nos anos anteriores, os caminhos de recepção, análise e produção de textos em língua portuguesa, pelo que se acredita que dominem os mecanismos linguísticos suficientes para se formar enquanto cidadãos. Assim, de acordo com o referido programa, as suas preocupações centram-se, de uma certa forma, em aprofundar os conhecimentos anteriores e, essencialmente, na

criação de oportunidades de sua aplicação, em ordem não só ao futuro ingresso no ensino superior mas também ao pleno exercício, autónomo, responsável, crítico e criativo, das competências comunicativas (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas). (*Idem*)

²⁰ Apesar da vertente mais ou menos específica que pode estar associada a cada um deles, a formulação dos objectivos gerais adoptada para este ciclo de escolaridade deixa transparecer uma configuração idêntica, uma vez que se estipula a maioria dos princípios para as duas áreas. Assim, verifica-se que os dois programas só diferem na parte final, ou seja, no terceiro trimestre, portanto, todo o percurso contextual que vai do primeiro ao segundo semestre é precisamente comum as duas áreas, sendo assim, a diferença reside somente nos conteúdos do terceiro trimestre.

²¹ É precisamente sobre o programa de Português para essas áreas que recai esta análise.

No que diz respeito aos objectivos específicos, pelo menos no que se refere ao primeiro módulo apresentado “actos ilocutórios”, eles repartem-se pelas seguintes componentes: Analisar situações de comunicação e expressão linguística, produzir textos correctos e adequados, onde se quer criar situações em que se exige do aluno uma capacidade acrescida de análise e integração, confrontando-se, principalmente, com a diversidade e a multiplicidade das situações linguísticas, desde os “textos orais e escritos, modernos e antigos, de índole utilitária ou com preocupações estéticas e literárias” (*Idem*), bem como os contextos situacionais ou intencionais que os envolvem.

Dada a natureza e organização dos objectivos, os conteúdos programáticos destas áreas de estudo, situam-se, basicamente, em torno do estudo dos “actos ilocutórios”, que segundo o programa:

Permite organizar todo um corpus linguístico de acordo com uma grelha que, sendo por vezes simplificadora, nos dá luz sobre as diferentes opções do falante, ajudando-nos inclusivamente a compreender as situações de maior complexidade. (2001: 4)

É nesta perspectiva que o referido programa apresenta o 11º ano de escolaridade como o momento ideal para uma visão globalizante para o estudo dos *actos ilocutórios*, designadamente os *representativos*, os *directivos*, os *expressivos*, os *compromissivos* e os *sociais* e sua inter-relação com as formas gramaticais que os suportam. Contudo, no mesmo âmbito, isto é, no plano comunicacional, aparecem outros conteúdos associados aos anteriormente referidos, e organizados em módulos que se desdobram numa multiplicidade de matérias a serem estudadas na sala de aula, desde já, a pesquisa (informação e organização, os ficheiros, a bibliografia, as fichas de leitura, o resumo e a síntese), seguida dos textos utilitários (dissertação, carta de resposta a um anúncio, carta de reclamação, carta de acompanhamento de um curriculum vitae, requerimento, curriculum vitae e texto argumentativo), passando, depois, para o estudo dos géneros literários, onde se propõe, primordialmente, uma distinção entre as suas diferentes modalidades.

Com efeito, situando-se ao nível do estudo do texto literário, é na última etapa do programa que aparecem actividades ligadas à exploração e leitura do mesmo, onde se

sugerem a leitura de obras como, os contos *Unime* e *Primo Bitú* e a novela *Quem me dera ser onda*, numa perspectiva de reconhecimento do género e da contextualização socio-histórica. Também, acredita-se, deste modo, que através da leitura do texto literário o aluno pode contactar com valores, ideias, realidades diversificadas e, deste modo, contribuir para a formação humana e cultural, dimensão que parece ultrapassar o âmbito de uma educação literária.

Finalmente, ainda no domínio do estudo do texto literário, propõe-se, em função da descrição do programa, a abordagem aos “primórdios da literatura cabo-verdiana”, onde se sugere uma linha de aprendizagem focada na análise do período “pré-claridoso”, numa fase inicial da literatura cabo-verdiana, passando, depois, pelos períodos “claridoso” e “pós-claridoso”. Assim, prospera-se, segundo os objectivos do programa, que o aluno leia literatura, conheça autores e obras da literatura nacional e universal²², e teorize sobre a literatura, em função de determinadas formas de operacionalização. Com o intuito de assegurar a concretização de tais objectivos, é apresentada uma lista de obras e de autores da literatura nacional e universal para serem objecto de leitura em contexto de sala de aula, pois na visão dos responsáveis tutelares da educação e de alguns especialistas no domínio do ensino essas “obras a estudar nas aulas circunscrevem aquilo que conta como veículo adequado do conhecimento válido a ser transmitido” (Sousa, 1992: 7). Nesta etapa, propõe-se, assim, a leitura de textos literários de autores que se destacaram em cada um desses períodos literários, entre os quais, no período pré-claridoso, Eugénio Tavares, Januário Leite, Pedro Cardoso ou José Lopes. De igual modo, no período claridoso o programa sugere as leituras de *Os Flagelados do Vento Leste*, de Manuel Lopes, e *Chiquinho* de Baltazar Lopes e, finalmente, já após o período claridoso, seguem, os escritores dos movimentos literários *Certeza*, *Suplemento cultural* e *Cabo-verdianidade*, onde se recomenda, por um lado, leituras de autores como, António Nunes, Onésimo Silveira, Corsino Fortes, e, por outro, faz-se referência a Gabriel Mariano. No entanto, em relação a este não se

²² Faz-se uma clara alusão à leitura de autores universais, no entanto, somente se apresenta uma única obra relativa a esta proposta, isto é, de um autor angolano, Manuel Rui “Quem me dera ser onda”.

recomenda qualquer obra a ser lida em contexto de sala de aula, portanto, é opcional a escolha do texto a ser lido.

Assim, ao nível da introdução, dos objectivos, dos conteúdos e da organização do ensino/aprendizagem, sobretudo no domínio da leitura, embora apareçam algumas alusões, as referências e as orientações relativas aos autores da história da literatura cabo-verdiana e das suas obras, ao texto literário²³, a nosso ver, não lhe é conferido um estatuto privilegiado na medida em que todos os outros domínios/conteúdos parecem dar mais espaço a outros tipos de textos (por exemplo, aos “textos autênticos”).

Quanto à compreensão do texto literário, prevista no programa, ela é apresentada e configurada por níveis de apropriação e de desenvolvimento do leitor que nos pareçam bastante limitados, conforme nos é dado pelas seguintes informações: “Distinguir conto literário de não literário, contextualizar do ponto de vista socio-histórico as obras, conhecer os diferentes períodos da literatura cabo-verdiana e apontar as características de cada um deles e os respectivos escritores que se destacaram, portanto, não sugere linhas nem processos de leitura que poderiam garantir maior interacção do leitor com os textos propostos e, conseqüentemente, mais estímulo para a sua leitura. Tendo em conta esta linha de orientação do programa, a concepção de leitura que daqui parece decorrer, parece estar mais associada a uma dimensão mais informativa do que pessoal ou estética. Esta perspectiva de abordagem objectivada pelo programa parece não ter, desta forma, muitas implicações na potencialização do texto literário e na formação integral do aluno do ponto de vista pedagógico, uma vez que parece desvalorizar o processo interaccional da leitura, na medida em que deveria apontar para uma aprendizagem mais centrada no aluno do que nos conteúdos programáticos como forma de “revalorizar a relação do sujeito de aprendizagem com os outros e com o mundo” (Santos, 1988: 112), já que se pode inferir uma centragem significativa nos conteúdos de aprendizagem. Não se faz, deste modo, qualquer referência aos aspectos afectivos subjacentes quer aos textos quer ao envolvimento do leitor, por exemplo, poder-se-ia aludir ao juízo de

²³ Relembre-se que a leitura do texto literário somente é proposta no programa praticamente no final do segundo trimestre, o que nos parece acontecer tardiamente.

comportamentos, jogo de sentimentos, temática e personagens que enredam algumas dessas obras propostas e que poderiam constituir como ponto de partida para o estímulo e envolvimento do aluno com o texto, enfim, a descrição do programa situa-se basicamente na sistematização dos conteúdos a serem abordados e nos objectivos a serem atingidos, embora se faça referência à metodologia e algumas linhas orientadoras dos conteúdos, mas num âmbito muito superficial, funcionando, apenas, a nível do enquadramento inicial dos diferentes módulos apresentados no programa.

No entanto, também não existem linhas de desenvolvimento e de aplicação das actividades de leitura, à excepção dos casos anteriormente referidos, o que nos parece bastante contraditório, já que se pretende neste contexto um papel activo do aluno na construção de sentidos e na possibilidade desses mesmos sentidos poderem ser discutidos de formas diversificadas, nomeadamente, em articulação com outros domínios do programa, em particular com a escrita, por exemplo, poder-se-ia propor na leitura de algumas obras o cruzamento das actividades de leitura com a oralidade e a escrita, afastando-se, deste modo, da possibilidade de uma suposta passividade na recepção. Entretanto, a natureza, organização e operacionalização dos conteúdos do programa de Português constituem factores cruciais no sucesso do processo de ensino/aprendizagem conduzido pelo professor na sala de aula, cuja acção depende em grande parte da eficácia do programa, através da proposta de conteúdos e actividades adequados ao nível de ensino.

Também, do ponto de estrutural, consideramos o programa bastante extenso, por isso, defendemos uma reorganização dos conteúdos de modo que se possa fazer uma gestão adequada dos mesmos e, essencialmente, disponibilizar mais tempo para o professor explorar com relativa calma todas as potencialidades dos alunos, visto, em função das respostas dos questionários aplicados aos professores, que se imprime um ritmo acelerado na gestão dos conteúdos, dando, portanto, a nosso ver, maior atenção ao conteúdo do que ao aluno, entretanto a realidade mostra-nos que o programa, por um lado, não incentiva o ensino do mesmo, pelo facto de disponibilizar pouco espaço a este tipo de texto e, por outro lado, uma vez mais, nos casos em que aparecem carecem, na maioria das vezes, de actividades e estratégias capazes de estimular o aluno na sua actividade criativa. Defendemos, deste modo, um programa que privilegie a imaginação

e a criatividade do aluno e estimule o prazer pela leitura. Da mesma forma, defendemos um processo de leitura em que o texto não é visto como pretexto para consolidar determinados conteúdos programáticos, mas sim um estudo no sentido interactivo que valoriza o texto, o leitor e o contexto.

De igual modo, somos a favor de que o programa deve abrir espaços a outros textos, não ficando circunscrito sempre as mesmas obras, já que com o tempo vai perdendo anualmente o efeito de novidade e consequentemente o interesse para a sua leitura. Este propósito contribui, assim, para a renovação do seu estatuto bem como a sua valorização no ambiente escolar, proporcionando, o incentivo pela descoberta de autores, linguagens, experiências, e formas de abordagem diferentes dos que repetidamente são estudados nas escolas.

2. Apresentação e análise dos questionários aos professores

I. Identificação dos informantes

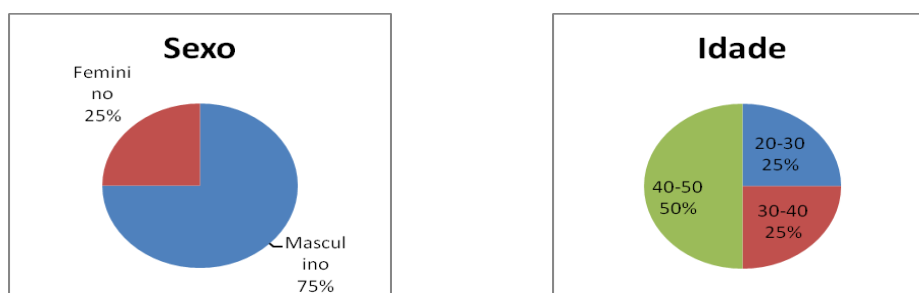


Fig. 1 e 2 - Distribuição dos professores por sexo e por idade

Primeiramente, gostaríamos de salientar que foram utilizadas como sujeitos/informantes os professores de Português da ESCJPC. Contudo, embora não sejam muito relevantes para a concretização dos objectivos definidos neste trabalho de pesquisa, parece-nos conveniente registar as informações sobre o sexo e a idade dos professores, no sentido de caracterizar o universo dos informantes, formado por um total de quatro professores. Assim, de acordo com a figura I, foram inquiridos um professor do sexo feminino (correspondente a 25%) e três professores do masculino (que corresponde a 75%). Assim, os professores inquiridos são em maior número do sexo masculino, pois no nível

de ensino (11º ano) em que centra a nossa pesquisa, há uma só professora que ali lecciona, no entanto, o factor de género não constituiu nenhum critério para a selecção dos informantes, pois considerámos somente a disponibilidade dos professores para a obtenção dos dados.

Conforme a figura 2, a faixa etária dos professores distribui-se do seguinte modo, um professor (25%) com idade compreendida entre vinte e trinta anos, também um professor (25%) entre trinta e quarenta anos e dois professores (50%) situam-se entre os quarenta e cinquenta anos, portanto, a maioria deles está a leccionar há muito tempo no ensino.

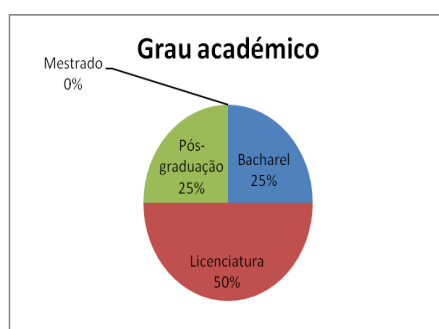


Fig. 3 - Perfil dos professores quanto ao grau académico

Quanto ao perfil dos professores em termos de grau académico, no universo dos inquiridos, pode-se verificar que o nível de formação dos professores ainda é bastante limitado, uma vez que nenhum deles tem o grau de Mestre, havendo, neste caso, um professor com Bacharelato (25%), dois professores com Licenciatura (50%) e um professor com Pós-graduação (25%), portanto, esta distribuição mostra-nos a necessidade de investir cada vez mais na formação de professores de modo a responder às necessidades emergentes de actualização dos conhecimentos que melhor satisfazem a um ensino moderno.

II. Opções metodológicas no ensino do texto literário

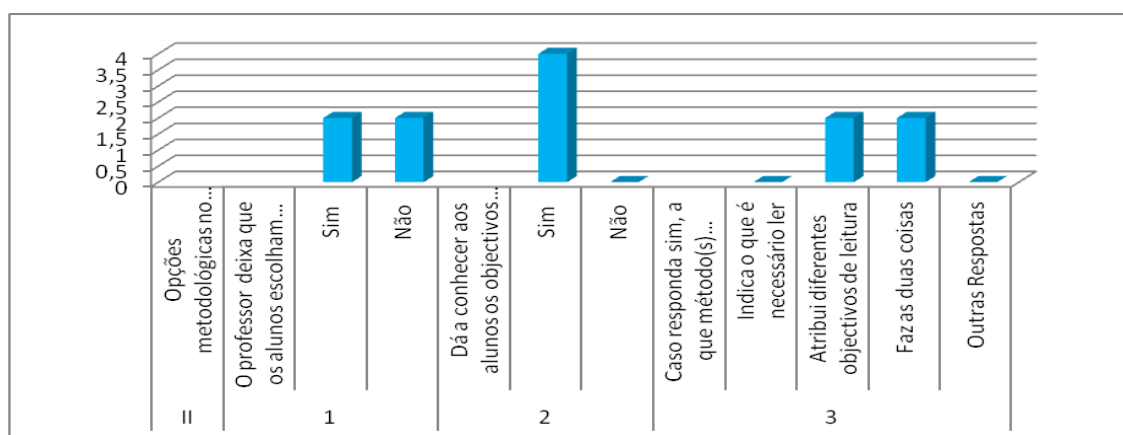


Fig. 4 - Opções quanto à escolha de textos e orientação dos objectivos de leitura

Nesta etapa, em que se procura ter o conhecimento sobre as opções metodológicas dos professores no ensino do texto literário, perguntamos, em 1, se os professores deixam que os alunos escolham textos para a aula, dois professores (50%) responderam que sim e também dois (50%) responderam que não. Do nosso ponto de vista, todos os professores deveriam deixar que os alunos escolham textos para a aula, como também sublinha Ezequiel da Silva, “Quanto à escolha do livro, tanto quanto possível, de livre escolha dos alunos” (2005: 113), uma vez que esta opção parece assumir uma grande relevância na consolidação do estudo do texto literário e no consequente estímulo ao prazer pela leitura, uma vez que, segundo nos parece, quando a iniciativa da escolha dos textos para a aula surge do aluno, há maior incentivo para a realização das actividades de leitura da parte daquele, portanto, metade dos professores inquiridos demonstra ainda utilizar uma metodologia tradicional, em que é o professor a decidir o texto que deve ser lido na aula, sem levar em conta o interesse do aluno.

Quanto à segunda pergunta, se o professor dá a conhecer aos alunos os objectivos de leitura antes de qualquer tarefa, todos os inquiridos (100%) responderam que sim, contudo, dois (50%) disseram que recorrem aos dois métodos referidos, ou seja, indica o que é necessário ler e atribui diferentes objectivos de leitura aos alunos e também dois (50%) afirmaram que só aplicam o segundo. Ora, nesta pergunta, relativamente à questão da definição dos objectivos de leitura antes de qualquer tarefa, os professores

parecem, a nosso ver, adoptar estratégias de leitura adequadas, já que há quem defenda que “há evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que tem a ver com um objectivo específico”, ou seja, “a nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objectivo a uma tarefa” (Kleiman, 1992:30).

Quanto à pergunta 3, onde se quer saber a que método(s) recorre o professor no estabelecimento dos objectivos de leitura antes de qualquer tarefa, dois (50%) responderam que, habitualmente, costumam atribuir diferentes objectivos de leitura aos alunos, também dois (50%) admitiram que fazem as duas coisas, ou seja, indicam o que é necessário ler e também atribuem diferentes objectivos de leitura aos alunos. Neste caso, as estratégias de leitura utilizadas pelos professores, parecem ser adequadas, uma vez que, de acordo com Kleiman (1992:30-31), há evidências inequívocas e experimental de que a nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é atribuído um objectivo a uma tarefa e somos capazes de lembrar selectivamente de aspectos ou detalhes que são importantes ao nosso propósito, portanto, temos o hábito de lembrar de acordo com os objectivos específicos de leitura que foram estabelecidos.

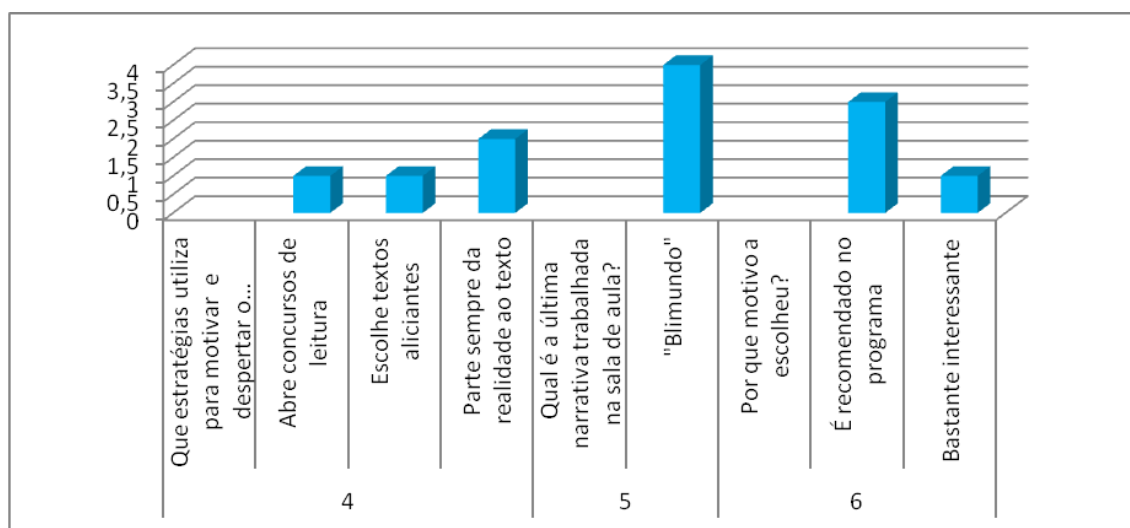


Fig.5 - Estratégias de motivação para a leitura, texto trabalhado na sala e os motivos da sua escolha

No que tange às estratégias utilizadas para motivar e despertar o interesse dos alunos pelos textos, as respostas dos professores dividem-se, sendo que um (25%) respondeu

que abre concursos de leitura, também um (25%) respondeu que escolhe textos aliciantes e dois professores (50%) disseram que partem sempre da realidade ao texto. Com efeito, consideramos estas estratégias válidas no âmbito da promoção da leitura, uma vez que todas elas parecem assumir directrizes que nos remetem para os propósitos que se querem atingir nesta matéria.

Com efeito, em resposta à pergunta 5, em que se quer saber qual é a última narrativa trabalhada na sala de aula, todos os inquiridos (100% dos professores) responderam que foi *Blimundo*, texto bastante conhecido na literatura cabo-verdiana. Quanto ao motivo dessa escolha, em 6, três professores (75%) responderam que a escolha se deve ao facto desse texto ser recomendado pelo programa de ensino e um (25%) disse que o escolheu por ser um texto aliciante, sendo assim, isto mostra-nos que os professores escolhem os textos de acordo com as demandas do programa e não de acordo com a realidade actual do aluno, pois, como se sabe, *Blimundo* é um texto que se estuda na escola desde o ensino básico, portanto, um texto antigo e de carácter repetitivo, que nos mostra que os professores raramente variam de textos utilizando sempre os recomendados pelo programa, atitude metodológica que, a nosso ver, parece não incentivar o gosto pela leitura, pois esta obra já não traz nenhuma novidade ao aluno. Neste caso, a nossa opção seria sempre a favor da escolha de textos recentes, com assuntos relacionados com a realidade actual, de modo a garantir maior interacção dos alunos com o mesmo.

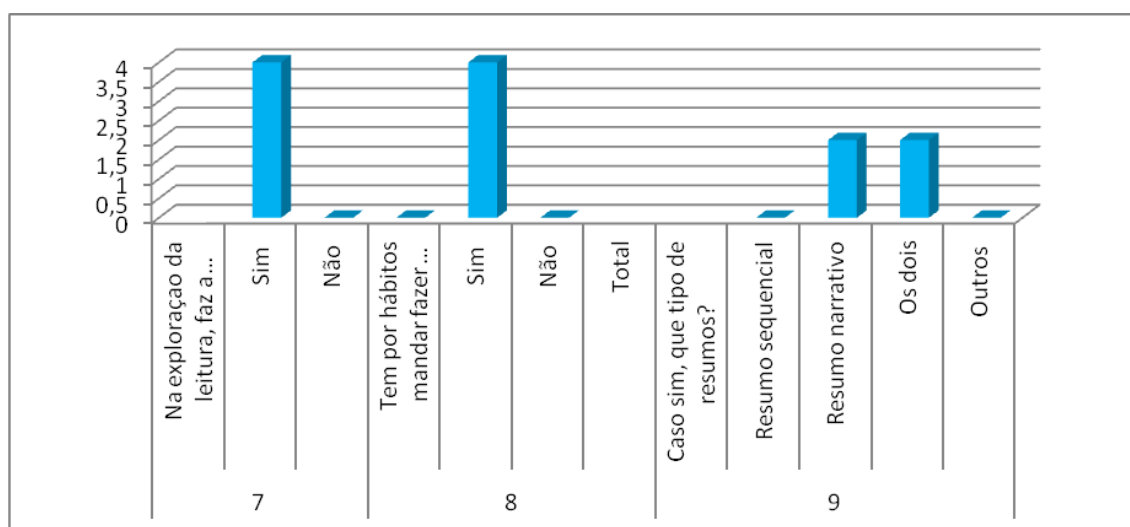


Fig. 6 - Delimitação do campo de análise textual e a prática de resumo na aula

Relativamente à pergunta 7, se na exploração da leitura, o professor faz a delimitação objectiva do que corresponde ao domínio da narração propriamente dita e daquilo que corresponde ao espaço da descrição, todos os professores inquiridos (100%) responderam que sim. Assim, este parece ser uma metodologia adequada de análise do texto literário, já que correspondem a dois domínios de análise diferentes mas que se associam em determinadas etapas, a narração recai sobre o narrador, as personagens e sobre a acção, e a descrição referencia essencialmente um espaço e, muitas vezes, um tempo, portanto, na leitura do texto, é preciso termos em conta uma delimitação objectiva desses dois aspectos, de acordo com Luís de Lima Barreto (1992:80).

Na pergunta que se segue, em 8, se o professor tem por hábitos mandar fazer resumos, também todos os inquiridos (100%) responderam que sim, sendo que dois professores (50%) admitiram adoptar exclusivamente a técnica do resumo narrativo e dois (50%) afirmaram utilizar as duas técnicas, a sequencial e a narrativa, embora a técnica do resumo sequencial pareça ser a mais adequada para a assimilação das etapas fundamentais da narrativa, por permitir ao aluno uma clara percepção do fio condutor da diegese, de como as diferentes etapas se encaixam e, a partir do modo como a narrativa evolui, permite-lhe registar pistas de interpretação importantes para a compreensão da sua estrutura. Além disso, esta prática parece ser menos exaustiva do que o resumo narrativo, utilizado por muitos professores, o que nos motiva a incluí-la nas actividades de leitura do texto. Assim, a aplicação da prática do resumo na aula será bastante importante para facilitar a compreensão do desenvolvimento da acção bem como o modo como ela se estrutura, como sublinha Todorov “para estudar a estrutura da intriga de uma narrativa, devemos, primeiro, apresentar essa intriga sob a forma de um resumo em que, a cada acção distinta da história, corresponde uma proposição” (1971:123), ou seja, o resumo é baseado na denominação e na descrição, um modelo que implica referir somente ao sujeito e a acção praticada, por isso, a nosso ver, parece assemelhar, no plano estrutural, ao resumo sequencial, residindo unicamente a diferença na expressão terminológica.

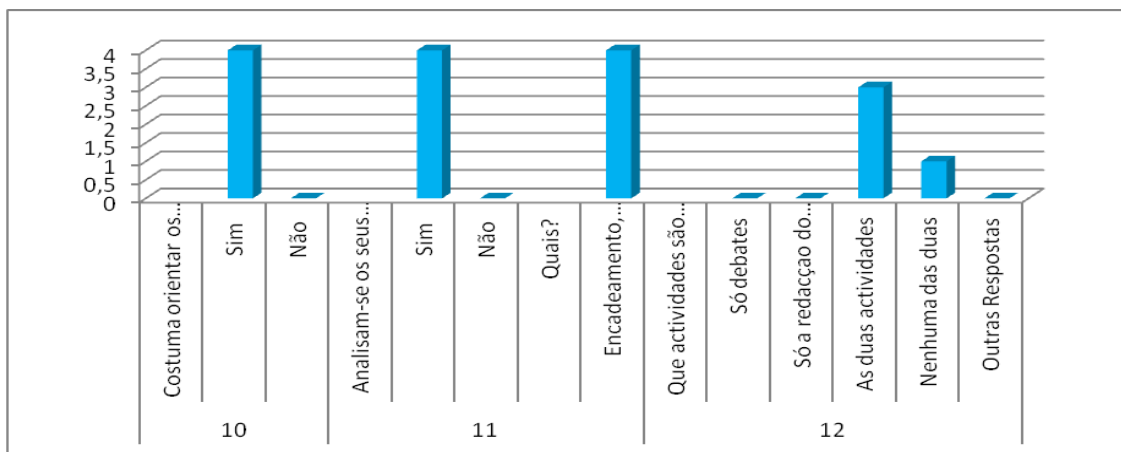


Fig. 7 - Os momentos da narração, os processos de sintaxe narrativa e actividades de reforço das competências

Da leitura da pergunta 10, se o professor costuma orientar os alunos para a detecção de todos os momentos que estruturam a narrativa, todos os inquiridos (100%) responderam que sim e que se analisam os seus processos de sintaxe narrativa, o que nos parece positivo, pois a estruturação do texto em momentos narrativos servirão para compreendermos a sequência lógica dos acontecimentos, ou seja, permite-nos verificar onde há quebra ou não nos acontecimentos narrados, pois os momentos da narração “pela sua essencialidade, são fundamentais ao desenvolvimento da acção” (Barreto, 1992:80).

Na pergunta 11, se os professores analisam os processos de sintaxe narrativa, todos (100%) afirmaram que sim, e que usam três processos, o encadeamento, o encaixe e a alternância como pressupostos essenciais para analisar o encadeamento discursivo.

Na pergunta 12, que actividades são realizadas pelos professores na sala de aula depois da análise e comentário do texto literário, três professores (75%) responderam que realizam as duas actividades, a redacção do comentário escrito e o debate, enquanto que um (25%) admitiu que não realiza nenhuma das duas actividades. Da análise dos dados, verifica-se que, por um lado, do ponto de vista didáctico, a maioria dos professores utiliza uma metodologia adequada para a leitura do texto literário, adoptando, por exemplo, as duas actividades anteriormente referidas para sistematizar os conhecimentos adquiridos durante a leitura e, essencialmente, reforçar as competências

da escrita e da oralidade, criando meios e situações para que o aluno se expresse com uma certa autonomia e aprenda a se posicionar, em termos ideológicos e discursivos, perante contextos reais de comunicação em ambas as modalidades. Contudo, o que nos preocupa, é o facto de um (25%) dos professores admitir que não utiliza nenhuma das actividades na exploração do texto literário. Por isso, esta opção fica aquém da sugerida por teóricos da literatura, como por exemplo, Luís de Lima Barreto (1992:35-50) que realça que existe dois momentos essenciais e complementares na leitura de um texto literário, primeiro, a sua explicitação e, segundo, a redacção do comentário escrito²⁴ do mesmo. Além disso, a aula não pode ser conduzida somente sob pretexto de compreensão do conteúdo textual, mas também não perdendo de vista a consolidação das competências da escrita e da oralidade.

III. Visão sobre os alunos

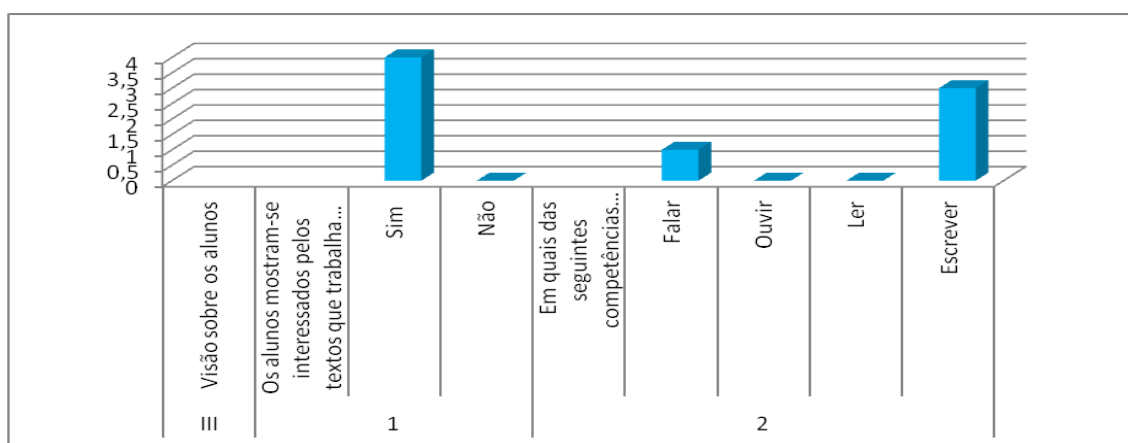


Fig. 8: Motivação dos alunos pelos textos trabalhados na aula, grau de dificuldade sentida a nível de competências durante a análise.

²⁴ Associado à redacção do comentário escrito, que sugerimos como importante actividade a realizar, depois da análise do texto, para o desenvolvimento da competência de escrita, apresentamos a realização de debates em torno de temas importantes que estejam subjacentes ao texto, já que, por um lado, a nosso ver, consolida atitudes e valores éticos e morais perante determinadas situações de comunicação uma vez que implica que o aluno se posicione perante um facto e, por outro, faculta maior autonomia na formulação e pronunciação do discurso do aluno, portanto, do que foi dito se pode deduzir as vantagens que advêm da prática de debates na aula.

Os professores, quando inquiridos, em 1, se os alunos se mostram interessados pelos textos que escolhem para as aulas, todos (100%) responderam que sim. No entanto, pode-se inferir que, na verdade, a situação é outra, ou seja, a maioria dos alunos não compartilha da mesma opinião, conforme nos mostram as respostas à pergunta 3, da fig.6, na apresentação e análise dos questionários aos alunos, em que a maioria justifica este posicionamento com o facto dos textos serem demasiadamente repetitivos, portanto, não trazem qualquer novidade em termos de experiências e, consequentemente, não fomentam o prazer pela leitura.

No que se refere à pergunta 2, onde os professores são inqueridos sobre em quais das competências, falar, ouvir, ler e escrever, os alunos apresentam maior grau de dificuldade, durante a análise e comentário do texto literário, um professor (25%) respondeu que a maior dificuldade reside em falar e os restantes três (75%) responderam que se centra em escrever, sendo que ninguém menciona as competências de ler e ouvir como sendo potenciais dificuldades para os alunos, durante a análise e comentário do texto literário. Assim, os resultados obtidos nesta pergunta reforçam o nosso posicionamento em pretender partir com uma proposta de didactização que procura desenvolver fundamentalmente as duas competências, a de escrever e a de falar, cujo o grau de dificuldade é sentido em maior proporção dos que nas outras.

IV. Visão sobre o programa

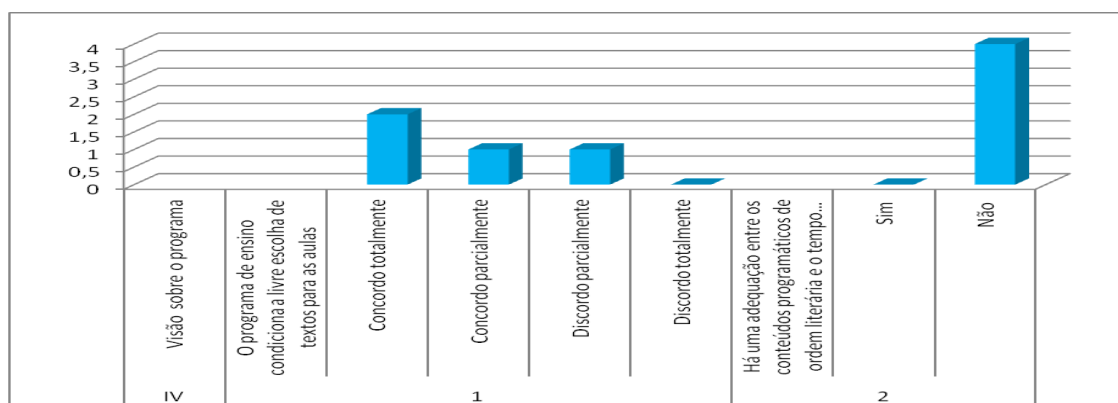


Fig. 9 - O programa: a escolha de textos, os conteúdos e o tempo de regência

Na parte IV, onde se quer conhecer a visão dos professores sobre o programa, pedimos a opinião deles, em 1, no sentido de sabermos se o programa de ensino condiciona a livre escolha de textos para a aula, dois professores (50%) responderam que concordam totalmente, um (25%) disse que concorda parcialmente e também um (25%) admitiu que discorda parcialmente e, portanto, ninguém discorda totalmente da nossa afirmação, o que nos mostra que a escolha é feita consoante às orientações do programa e não de acordo com o interesse dos professores ou dos alunos.

Perguntamos, em 2, se há uma adequação entre os conteúdos programáticos e o tempo lectivo disponível para a leccionação, todos (100%) responderam que não. Assim, verifica-se, deste modo, que os resultados obtidos nesta pergunta, fundamentam, de igual modo, algumas das críticas feitas em relação ao programa de ensino no início deste capítulo, nomeadamente, a existência de um programa demasiado longo que, de certo modo, força os professores a acelerar as matérias para poderem cumprir o programa, ficando, desta forma, com pouco tempo para trabalharem os conteúdos na sala de aula com relativa calma.

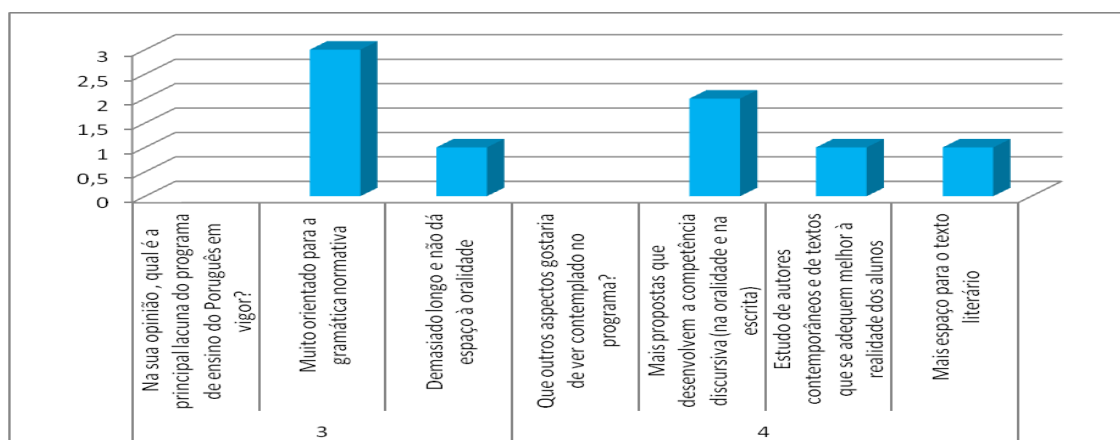


Fig. 10 - O programa: as suas principais lacunas e aspectos que podem ser contemplados

Finalmente, ainda no âmbito do programa, quando pedimos a opinião dos professores, em 3, com o intuito de saber qual é a principal lacuna do programa de ensino do Português em vigor, todos apontam falhas, designadamente, três são da opinião (75%) de que o programa está muito orientado para a gramática normativa, esquecendo-se, deste modo, de dar atenção a outras competências inerentes ao desenvolvimento global

do aluno, e um (25%) respondeu que é demasiado longo e que não dá espaço à oralidade.

Da mesma forma que apontam lacunas, os professores, quando questionados, em 4, sobre que outros aspectos gostariam de ver contemplado no programa, dois professores (50%) defenderam que deve haver mais propostas que desenvolvam a competência discursiva dos alunos, na oralidade e na escrita, um (25%) sugeriu o estudo de autores contemporâneos e de textos que se adequem melhor à realidade dos alunos e também um (25%) defende que haja mais espaço para o texto literário, considerações registadas pelos intervenientes directos no processo de ensino do texto literário que devemos levar sempre em consideração para a construção de um modelo de ensino de referência e que leva em linha de consideração todos os pressupostos teóricos capazes de garantir o desenvolvimento integral do aluno.

3. Apresentação e análise dos questionários aos alunos

I. Identificação dos informantes

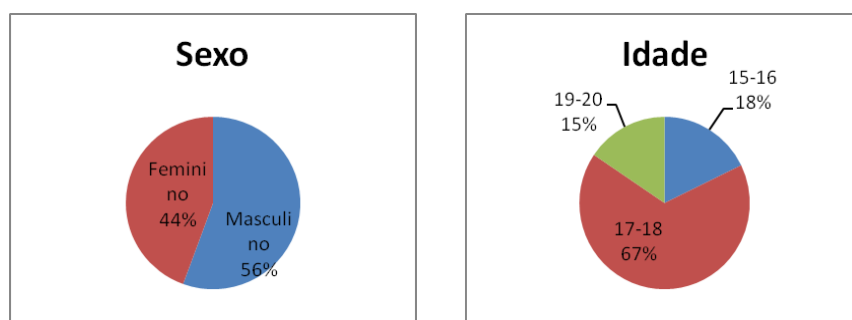


Fig. I e II - Distribuição dos alunos por sexo e por idade

Nesta pesquisa, foram utilizadas como sujeitos/informantes, alunos do 11º ano de escolaridade da ESCJPC, das áreas Científica e Tecnológica e Económica e Social. Assim, da mesma forma que referimos na análise do sexo e da idade dos professores, também, em relação aos alunos, a apresentação e análise destas variáveis não são relevantes para a concretização dos objectivos estabelecidos neste trabalho de pesquisa, no entanto, parece-nos conveniente apresentar esses dados no sentido de caracterizar o universo dos informantes, formado por um total de quarenta e cinco alunos. Assim, em

termos de sexo, consoante a figura I, vinte alunos (44 %) são do sexo feminino e vinte e cinco (56%) do sexo masculino, informantes obtidos através de um processo aleatório de escolha. Tal como foi dito anteriormente, embora não seja relevante para a consecução dos objectivos previamente definidos neste trabalho, parece-nos, de igual modo, conveniente apresentar os dados relativos à idade dos alunos, fig. II, no sentido de caracterizar o universo dos informantes, formado por quarenta e cinco alunos. Em termos de idade, conforme a figura II, oito alunos inquiridos (18%) têm entre os quinze e dezasseis anos, trinta (67%) têm idade compreendida entre os dezasseis e os dezoito anos e sete (15%) situam-se entre os dezanove e vinte anos. Sendo o penúltimo ano de escolaridade do ensino secundário, parece-nos que há uma grande discrepância quanto à idade dos alunos, uma vez que se pode verificar, um número considerável, de alunos com idade relativamente baixa e outros numa faixa etária mais avançada.

II. Família

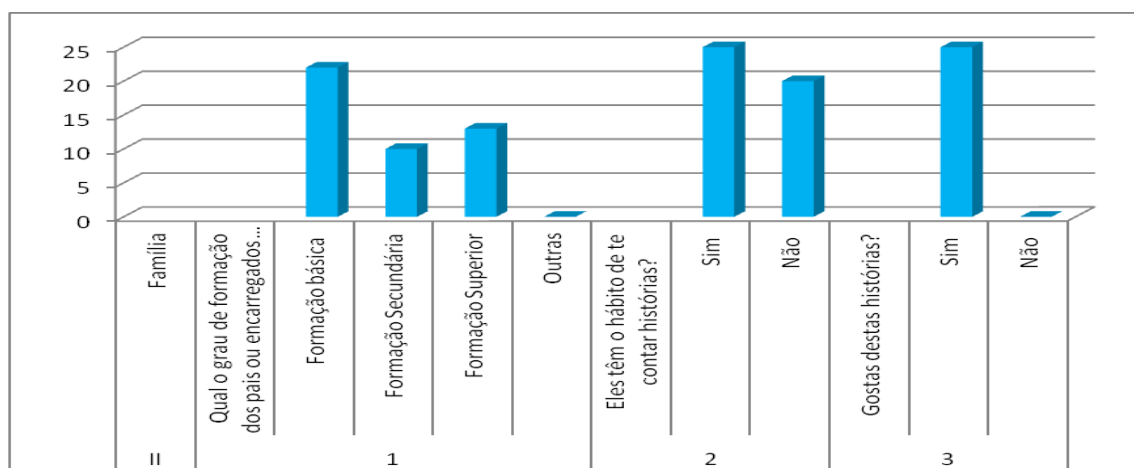


Fig. III - Perfil dos pais ou encarregados de educação e o hábito de narrar contos

Na parte II, que diz respeito à família dos alunos, perguntamos, em 1, qual o grau de formação dos pais ou encarregados de educação, vinte e dois alunos (49%) responderam que os pais têm a formação básica, dez (22%) disseram que os pais têm a formação secundária e treze (29%) responderam que eles têm a formação superior. Nesta questão, pode verificar-se que a maioria dos alunos inquiridos têm pais ou encarregados de educação cujo nível de formação é bastante baixo, ou seja, a maioria tem a formação básica e secundária, razão que, de certa forma, poderá estar na base da fraca apetência

aos livros por parte de muitos alunos, já que, tendencialmente, são os pais com maior formação intelectual é que incentivam os filhos a ler por prazer.

De seguida, em 2, perguntamos se os pais têm o hábito de lhes contar histórias, vinte e cinco (56%) responderam que sim e vinte (44%) admitiram que não. Contudo, esta questão parece acarretar uma certa preocupação uma vez que quase a metade dos inquiridos admite que os pais não cultivam este hábito, factor que nos parece negativo para o incentivo do prazer pela leitura e não só, como também para estimular uma sensibilidade crítica e de reflexão perante a leitura dos textos.

Entretanto, dos vinte e cinco alunos (56%) que responderam, na pergunta anterior, que os pais têm esse hábito, todos admitem, em 3, que realmente gostam dessas histórias, princípio que nos parece bastante positivo para a criação de hábitos de leitura nos alunos que, segundo nos parece, deve começar, primordialmente, em casa com o incentivo dos pais, principalmente quando proporcionam um ambiente de leitura neste contexto.

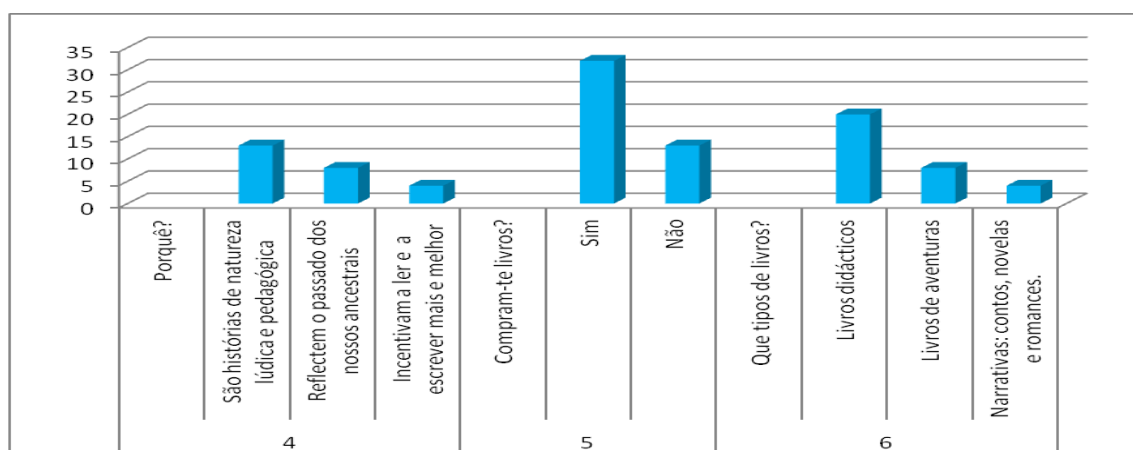


Fig. IV - Prazer pelas histórias que os pais lhes narram e tipos de livros que lhes são comprados

Em 4, quisemos saber porquê gostam ou não das histórias que lhes são contadas pelos pais ou encarregados de educação. Uma vez que, na pergunta anterior (em 3), somente vinte e cinco alunos (56%) responderam que têm o hábito de ouvir histórias em casa, quando inquiridos, todos eles (56%) responderam que teriam gostado dessas histórias, portanto, a análise teria que levar em consideração somente o universo da amostra que respondeu neste sentido. Assim, treze alunos (29%) argumentaram que gostaram porque

são histórias de natureza lúdica e pedagógica, portanto, divertem-se e aprendem ao mesmo tempo com as histórias narradas, oito (18%) responderam que gostaram porque reflectem o passado dos seus ancestrais e quatro (9%) afirmam terem gostado porque incentiva-os a ler e a escrever melhor. Considerando todas as respostas dadas, pode-se verificar que cada um encara a narração de histórias de forma diferente, o que demonstra, de certo modo, que reconhecem as vantagens que advém dessas iniciativas, que acrescentam sempre algum estímulo para as aprendizagens que se desejam efectivar nesse domínio.

À questão 5, se os seus pais lhes compram livros, trinta e dois alunos (71%) responderam que sim, mas treze (29%) admitiram que não, facto que nos parece bastante preocupante e que necessita de ser ultrapassado no sentido de proporcionar condições favoráveis para o incentivo do gosto do aluno pela leitura.

Em relação à pergunta 6, que tipos de livros lhes são comprados pelos pais, dos trinta e dois alunos (71%) que responderam anteriormente que os pais têm o hábito de lhes comprar livros, vinte alunos (44%) responderam que os pais só lhes compram livros didácticos, oito (18%) afirmaram que só lhes compram livros de aventuras e quatro (9%), disseram que eles só lhes compram textos narrativos, contos, novelas e romances. A partir dos dados recolhidos das perguntas 5 e 6, parece-nos que muita coisa precisa de ser feita no sentido de incentivar a leitura em contexto familiar e, consequentemente, em contexto de sala de aula, pois, os resultados revelam uma certa preocupação neste âmbito, já que, primeiramente, muitos alunos admitem que os pais não lhes compram quaisquer livros e, numa perspectiva secundária, os que os compram fazem-no, literalmente, por obrigação, pois os hábitos de compras de livros e, consequentemente, das leituras recaem maioritariamente sobre textos didácticos, portanto, de uso obrigatório. No entanto, pelo que conhecemos da realidade do ensino em Cabo Verde, sabemos que muitos alunos chegam a não ter esses manuais durante o ano inteiro, acabando por os ler, em contexto de sala de aula, com os colegas da turma que os têm ou pedindo emprestado aos colegas de outra turma. A nosso ver, parece-nos vantajoso para a educação dos alunos, que os pais lhes comprem todos os tipos de livros, podendo abrir possibilidades para lidarem com diferentes realidades, em termos de linguagem, de conteúdo, de forma, de experiência, etc.

III. Escola

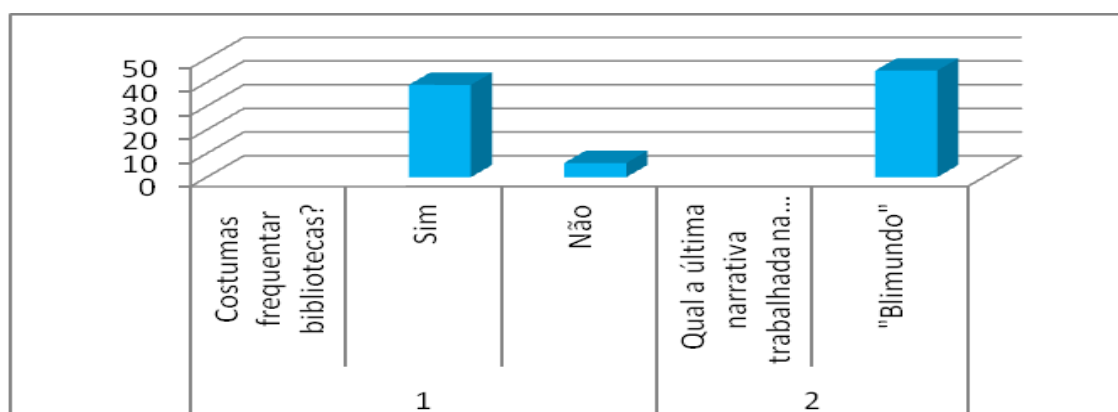


Fig. V: Hábito de frequentar bibliotecas e o último texto trabalhado na sala de aula

Na parte III, relativa à escola, perguntamos, em 1, se os alunos costumam frequentar bibliotecas, trinta e nove alunos (87%) responderam que sim e seis (13%) admitiram que não. Embora a percentagem dos alunos que responderam positivamente a esta questão seja elevada, não podemos ignorar a existência de um número significativo dos que dizem não frequentar bibliotecas, situação que nos parece preocupante já que um aluno que se encontra neste nível de ensino deveria ter a aptidão natural para o cultivo desse hábito, pois, como se sabe, dentro ou fora da escola, a biblioteca tem um grande valor, podendo ajudar o aluno no desenvolvimento da leitura e da pesquisa escolar. Assim, de acordo com Linuesa (2007:147) mesmo quando o aluno pede um livro a um bibliotecário para ler, é fundamental que saiba se vai gostar dele, ou se fez uma escolha acertada, pois o que importa, segundo a autora, é ver que ele partilha o mesmo gosto, quando afirma, por exemplo, “eu gostei” ou “achei isto e aquilo”, portanto, o interesse pela leitura é partilhada entre ambos com estímulos positivos. Neste caso, quando se fala, com um tom de encorajamento, de um livro a um aluno é um indício claro de que a leitura é valorizada, como realça Xavier do campo “a actividade de encorajamento à leitura mais frutífera que existe é falar de livros. Nada cria melhores expectativas leitoras do que ouvir alguém que nos fala de um livro com paixão” (2002:55).

Quando perguntamos, em 2, qual a última narrativa trabalhada na sala, os alunos são unânimes, pois, todos (100%) responderam que foi *Blimundo*, um conto popular conhecido por todos os cabo-verdianos. Entretanto, a repetição sistemática deste texto

no ensino cabo-verdiano parece não incentivar o gosto dos alunos pela leitura, como nos demonstra a pergunta que se segue, em 3.

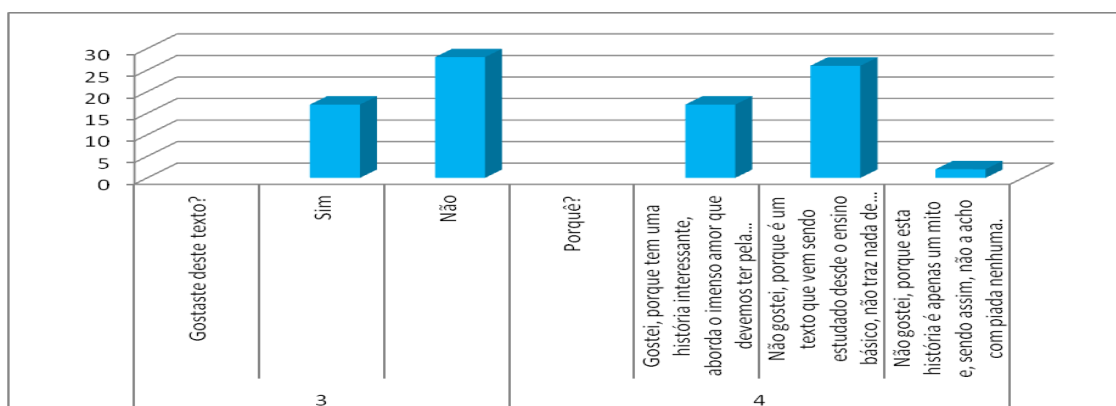


Fig. VI - Gosto pelo texto trabalhado na aula

Em 3, perguntamos se gostaram do texto *Blimundo* trabalhado na aula, dezassete alunos (38%) responderam que sim e vinte e oito (62%) admitiram que não. Assim, na pergunta que se segue, em 4, onde se quer saber o porquê de terem ou não gostado deste texto, dos dezassete alunos (38%) que responderam que haviam gostado, todos justificaram que é porque tem uma história interessante, pois aborda o imenso amor que devemos ter pela liberdade, enquanto que dos vinte e oito alunos (62%) que reponderam que não gostaram, vinte e seis (58%) admitiram que esta posição se deve ao facto de ser um texto que vem sendo estudado desde o ensino básico e que não traz qualquer novidade e dois (4%) admitiram que não gostaram desta narrativa porque esta história é apenas um mito e, sendo assim, não a acham com piada nenhuma, justificação que nos parece bastante infundada, embora tenhamos que a considerar por demonstrar a posição real de alguns alunos face a esta questão. Da leitura dos dados, pode verificar-se que os textos que os professores escolhem para a aula não são do agrado da maioria dos alunos, pois, nota-se que a maioria não gosta, por ser um texto demasiado repetido ao longo dos vários níveis de ensino cabo-verdiano, ou seja, estuda-se *Blimundo* desde o ensino básico, portanto, trata-se, a nosso ver, de uma obra que já não cumpre os requisitos necessários para causar o estranhamento e a novidade no aluno, portanto, não estimula o prazer pela leitura, por isso, uma vez mais, somos a favor da escolha de outros textos, que não sejam os mesmos sistematicamente repetidos anos após anos.

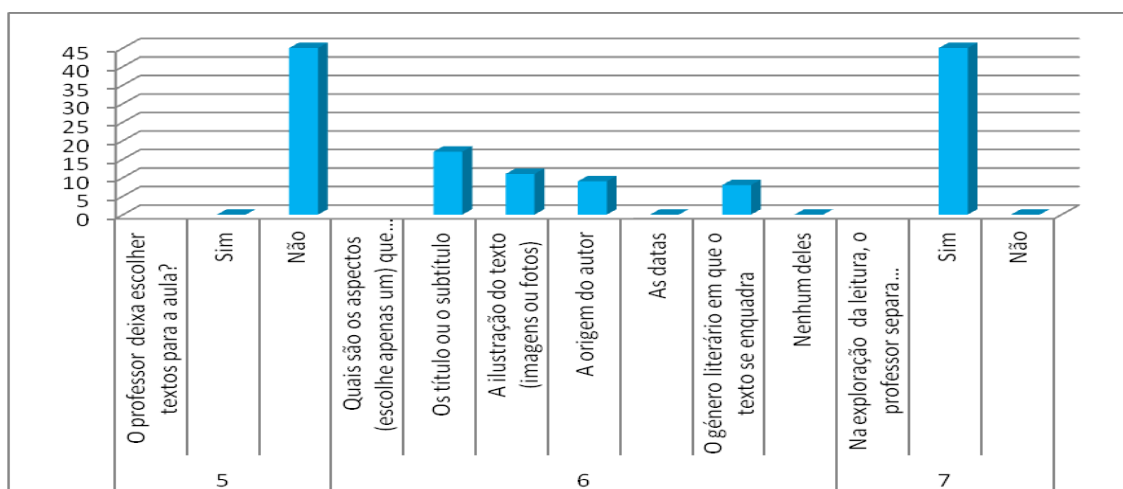


Fig. VII - Opções quanto à escolha de textos, exploração dos índices textuais e delimitação do campo de análise

Na pergunta 5, se o professor deixa escolher textos para a aula, todos os alunos (100%) responderam que não, respostas que marcam uma situação contrastante, já que alguns professores (50%) admitiram permitir que os alunos escolham textos para a aula, no entanto, este facto foi absolutamente negado pelos alunos, neste caso, pelo total dos alunos. Esta opção metodológica, a nosso ver, em nada incentiva a motivação do aluno para a leitura dos textos, pois, tal como referimos na análise dos questionários aos professores, quando a escolha de textos é feita pelos alunos, há maior incentivo para realizar as actividades de leitura com maior destreza.

Seguidamente, na pergunta 6, quisemos saber quais são os aspectos (escolha apenas um) que o professor explora na compreensão do sentido inicial do texto narrativo antes da sua leitura, dezassete alunos (38%) indicaram o título ou subtítulo, onze (24%) responderam que é a ilustração do texto (imagens ou fotos), nove (20%) diz ser a origem do autor, oito (18%) responderam que o professor explora o género literário em que o texto se enquadra, sendo que ninguém explora as datas e também ninguém diz que o professor não explora nenhum desses aspectos. Quanto a nossa opinião, não apresentamos nenhum destes aspectos como sendo mais importantes do que outros, podemos, contudo, reconhecer, em função de cada tipo de texto, que uns aspectos podem servir melhor do que outros, portanto, pensamos que quanto mais índices de

exploração, antes da leitura, levar em consideração o professor maior qualidade terá, certamente, a antecipação dos sentidos do texto feita pelos alunos.

Em relação à pergunta 7, se na exploração da leitura o professor faz a delimitação objectiva do que corresponde ao domínio da narração propriamente dita e daquilo que corresponde ao espaço da descrição, do mesmo modo respondido pelos professores, todos os inquiridos (100%) afirmaram que sim. Assim, este parece ser uma metodologia adequada de leitura do texto literário, por ser dois domínios de análise diferentes mas que se associam em determinadas etapas de leitura, a narração recai normalmente sobre o narrador, as personagens e sobre a acção, e a descrição referencia essencialmente um espaço e, muitas vezes, um tempo, portanto, na leitura do texto, é preciso termos em conta uma delimitação objectiva desses dois aspectos, como sublinha Luís de Lima Barreto (1992:80).

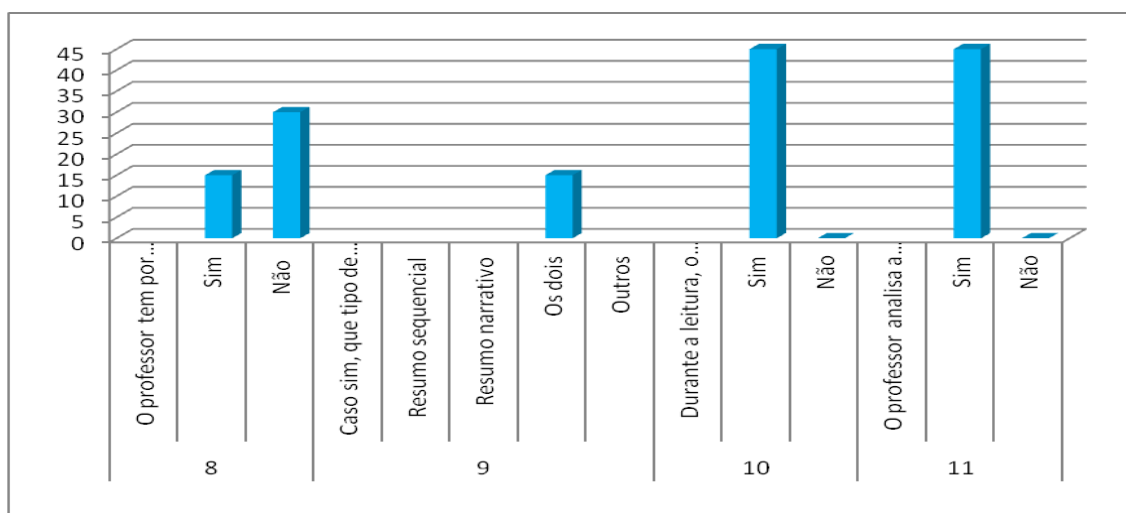


Fig. VIII - A prática do resumo e as diferentes técnicas de abordagem, os momentos que estruturam a narrativa e os seus processos de encaixe

Em 8, se o professor tem por hábitos mandar fazer resumos, quinze alunos (33%) responderam que sim e trinta (67%) responderam que não. Da análise das respostas dadas pelos alunos, pode verificar-se uma grande contradição com as respostas dos professores, uma vez que estes afirmam, na sua totalidade, explorar a prática do resumo na aula, enquanto os alunos admitem, na sua maioria, que não se pratica esta técnica na aula, facto que nos parece bastante preocupante na medida em que deixa entender que

há inúmeros professores que não têm o hábito de mandar fazer resumos na aula, embora estes tenham respondido positivamente, e, como se sabe, a técnica de resumo já é formulada como um pressuposto fundamental para uma leitura adequada de um enunciado escrito, neste caso, da narrativa literária.

Quanto ao tipo de resumo que os professores exploram na aula, na pergunta 9, os quinze alunos (33%) que responderam que sim anteriormente, afirmaram que o professor utiliza as duas técnicas, a do resumo sequencial e a do resumo narrativo, embora, a nosso ver, a técnica do resumo sequencial pareça ser a mais adequada para a assimilação das etapas fundamentais da narrativa, por permitir ao aluno uma clara percepção do fio condutor da diegese, de como as diferentes etapas se encaixam e, a partir do modo como a narrativa evolui, permite-lhe registar pistas de interpretação importantes para a compreensão da sua estrutura. Além disso, esta prática parece ser menos exaustiva do que o resumo narrativo, utilizado por muitos professores, o que nos motiva a incluí-la nas actividades de leitura do texto. Assim, a aplicação da prática do resumo na aula será bastante importante para facilitar a compreensão do desenvolvimento da acção bem como o modo como ela se estrutura, como sublinha Todorov “para estudar a estrutura da intriga de uma narrativa, devemos, primeiro, apresentar essa intriga sob a forma de um resumo em que, a cada acção distinta da história, corresponde uma proposição” (1971:123), ou seja, o resumo é baseado na denominação e na descrição, um modelo que implica referir somente ao sujeito e a acção praticada, por isso, a nosso ver, parece assemelhar, no plano estrutural, ao resumo sequencial, residindo unicamente a diferença na expressão terminológica.

Associado à prática de resumo e das suas técnicas de escrita, segue a pergunta 10, se durante a leitura o professor costuma orientar os alunos para a detecção de todos os momentos da narrativa, todos os inquiridos (100%) responderam positivamente e, em 11, se o professor analisa a forma como esses momentos se encaixam entre si, também todos os inquiridos (100%) responderam que sim. Com efeito, a análise às respostas das perguntas 10 e 11, impõe-nos levantar uma questão inevitável: que técnica teria utilizado aquele professor que, segundo os alunos, não manda fazer resumos, para se chegar à análise estrutural da narrativa, ou seja, para delimitar os diferentes momentos e demonstrar a forma como os acontecimentos se encaixam entre si? Considerando a

dimensão das respostas dadas nesta perspectiva e a importância que o resumo assume na compreensão do sentido textual, faria bastante sentido formular uma pergunta deste tipo, já que há quem se pronuncie a favor desta metodologia que temos vindo a propor para a leitura do texto narrativo “para estudar a estrutura da intriga de uma narrativa, devemos, primeiro, apresentar essa intriga sob a forma de um resumo em que, a cada acção distinta da história, corresponde uma proposição” (Todorov, 1971:123).

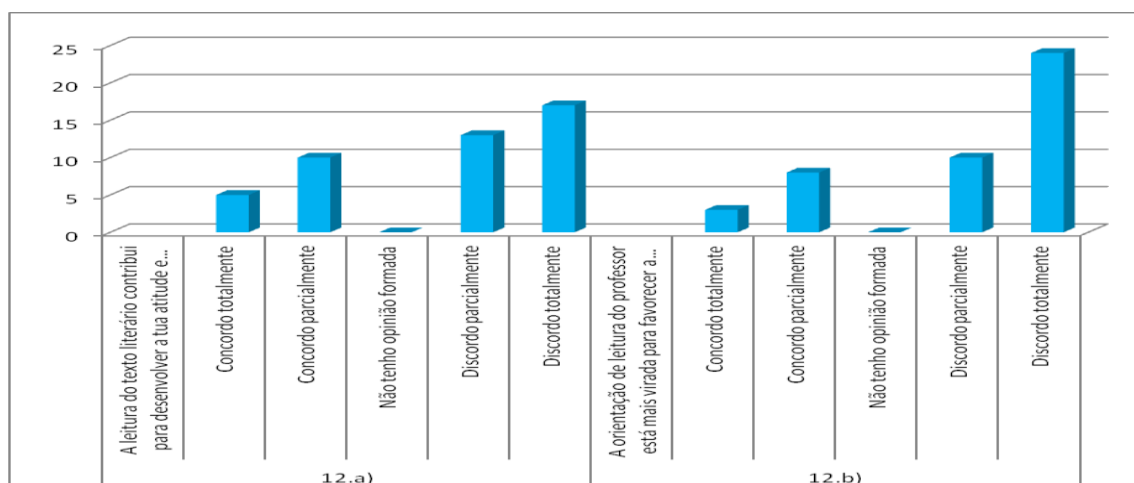


Fig. IX - O texto literário como meio de promoção de atitudes, valores éticos e morais e competências da escrita e da oralidade dos alunos

Em 12a), onde se solicita o pronunciamento de uma opinião da parte dos alunos, se a leitura do texto literário contribui para desenvolver as suas atitudes, valores éticos e morais e competências da escrita e da oralidade, cinco alunos (11%) responderam que concordam totalmente, dez (22%) disseram que concordam parcialmente, treze (29%) discordam parcialmente e dezassete (38%) responderam que discordam totalmente. Ora, daqui se pode deduzir que a leitura do texto literário não está a surtir os efeitos desejados e prescritos no programa e nas directrizes gerais da educação, que o texto seja encarado como um elemento que potencia a formação de atitudes, valores éticos e morais e competências de compreensão e de expressão linguísticas dos alunos, já que um número considerável de alunos tende a discordar, parcialmente ou totalmente, da nossa afirmação, pois não encaram o texto literário ou, subjacentemente, a forma como é orientada a sua leitura como preponderante para formar cidadãos com perfil, para desenvolver atitudes, valores éticos e morais e competências de alto nível.

Em 12b), onde se faz uma afirmação para saber a opinião dos alunos, a orientação de leitura do professor está mais virada para favorecer a compreensão do que para avaliar, oito alunos (7%) responderam que concordam plenamente, três (18%) responderam que concordam parcialmente, dez (22%) discordaram parcialmente e vinte e quatro (53%) discordaram, totalmente. Da análise dessas respostas, impõe-nos concluir, que a orientação de leitura do texto literário utilizada pelo professor está mais virada para avaliar do que para favorecer a compreensão, facto que nos parece preocupante quando se delinea e prospera, pelo menos no plano teórico, uma concepção de ensino que é norteada por metodologias de abordagem do texto literário que favoreçam a compreensão e a formação do aluno.

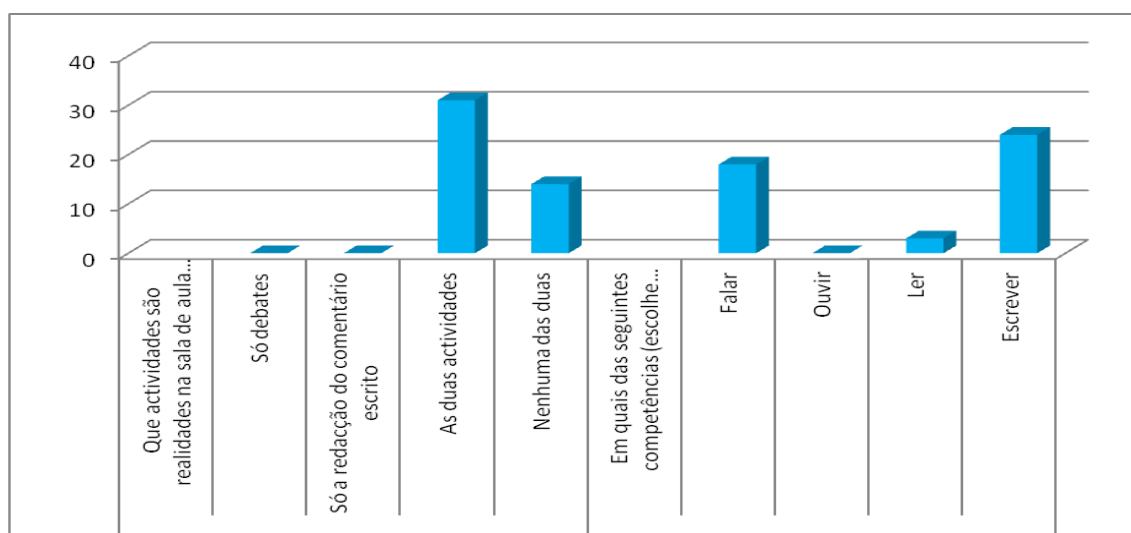


Fig. X - Actividades de reforço das competências e dificuldades sentidas a nível das competências, durante a análise e comentário do texto literário.

Na pergunta 13, que actividades são realizadas pelos professores na sala de aula depois da análise e comentário do texto literário, trinta e um alunos (69%) responderam que o professor realiza as duas actividades, a redacção do comentário escrito e o debate, enquanto que catorze alunos (31%) admitiram que o professor não realiza nenhuma das duas actividades. A partir dos dados recolhidos, verifica-se que, por um lado, do ponto de vista didáctico, muitos professores utilizam uma metodologia adequada para a leitura do texto literário, adoptando, por exemplo, as duas actividades anteriormente referidas para sistematizar os conhecimentos adquiridos durante a leitura e, essencialmente,

reforçar as competências da escrita e da oralidade, facultando meios para que o aluno se expresse com uma certa autonomia e se posicione perante contextos reais de comunicação, em ambas as modalidades. Por outro lado, temos que admitir, a partir resultados dos questionários, que a metodologia utilizada por um número significativo de professores, fica aquém da sugerida por teóricos da didáctica da literatura e das línguas, já que um número significativo de alunos admite que os professores não realizam nenhuma das duas actividades. Tomemos, neste âmbito, como exemplo, Luís de Lima Barreto (1992:35-50) que realça que existe dois momentos complementares na leitura de um texto literário, primeiro, a sua explicitação e, segundo, a redacção do comentário escrito do mesmo. De igual modo, a nosso ver, pode-se explorar também nesta fase actividades de debates em torno dos temas subjacentes ao texto, consolidando, desta forma, a competência da oralidade.

Em 14, perguntamos em quais das actividades, falar, ouvir, ler e escrever, os alunos sentem maior grau de dificuldade durante a análise do texto literário, dezoito alunos (40%) responderam que a maior dificuldade reside em falar, ninguém aponta a competência de ouvir como potencial dificuldade, três alunos (7%) disseram que é na competência de ler e vinte e quatro (53%) admitiram que o entrave maior está na competência da escrita. Ora, os resultados obtidos reforçam, uma vez mais, os nossos pressupostos em acreditar que as maiores dificuldades residem nas competências da oralidade e da escrita, por isso, a proposta de didactização que, no próximo capítulo, apresentaremos não perderá de vista actividades que visam desenvolver e consolidar essas duas competências.

IV. Tempo livre

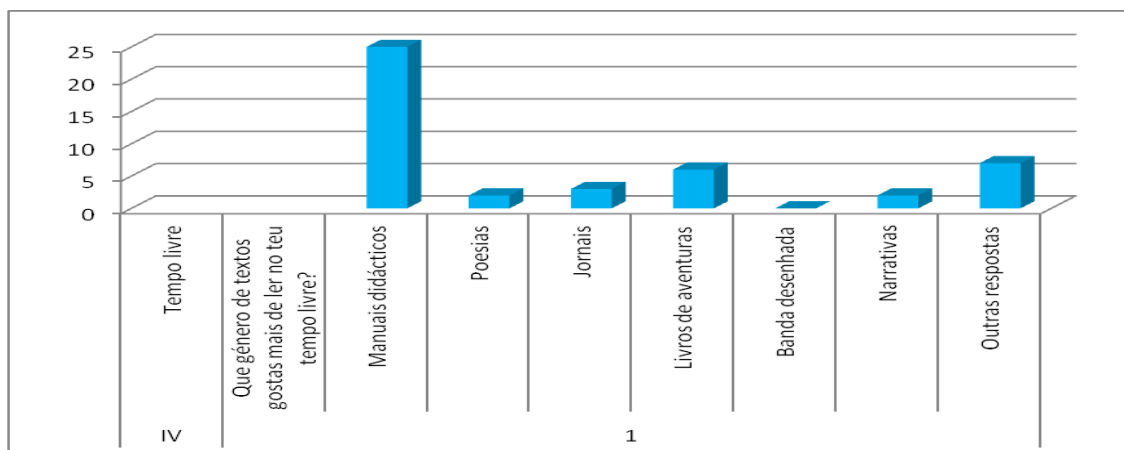


Fig. XI - Ocupação do tempo livre

Na parte IV, em 1, quisemos saber como é que os alunos ocupam os seus tempos livres, vinte e cinco alunos (56%) responderam que ocupam o tempo livre a ler manuais didáticos, dois (4%) responderam que ocupam este tempo a ler poesias, três (7%) disseram que lêem jornais nesta hora, seis (13%) afirmaram que lêem livros de aventuras e dois (4%) responderam que preferem ocupar o tempo livre a ler narrativas e, finalmente, sete (16%) apontam para outras respostas indicando, concretamente, que não costumam ocupar o tempo livre a ler nenhum género de texto. A análise dos resultados desta questão, impõe-nos concluir que os alunos dificilmente lêem por prazer, ou seja, a leitura é raramente incentivada pelo livre estímulo dos alunos, pois, o que se nota, é que a leitura é imposta pelo dever e não pelo prazer, já que a maioria, vinte e cinco alunos (56%), ocupam o tempo livre a ler livros como os manuais didáticos, inferindo que seja para cumprir alguns propósitos escolares, sendo que são poucos os alunos que lêem outros géneros de textos que não sejam impostos pelos professores ou pelos pais. Daqui se pode verificar que géneros de textos como, poesias, narrativas entre outros, precisam de ser estimulados no sentido de serem lidos com prazer da parte do aluno, isto é, que a leitura seja feita sem qualquer sentido de obrigação que esteja subjacente à mesma.

Capítulo IV

1. *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano: um texto possível para uma aula de Português L2

De acordo com um dos principais objectivos definidos nesta dissertação, o de tentar melhorar os métodos e/ou estratégias de selecção e abordagem do texto literário na aula de Português L2, na perspectiva da utilização deste texto como material em que o uso estético da língua potencia a dimensão plural da significação, isto é, de modo que o texto se possa configurar como um instrumento plurissignificativo, auxiliador na consolidação de atitudes, valores éticos e morais e, fundamentalmente, no desenvolvimento das competências da escrita e da oralidade, consideramos a narrativa *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano, escritor cabo-verdiano, como uma opção plausível e capaz de incentivar o gosto dos alunos pela leitura e de criar um ambiente simultaneamente motivador²⁵ e formativo numa aula de Português L2.

Trata-se, assim, de um conto que assume o mesmo título que se atribui à obra onde está integrada, por isso, se afigura como bastante significatividade nos planos semântico e interpretativo. Trata-se também de uma narrativa que incorpora uma multiplicidade temática, desde logo, relacionadas com os direitos fundamentais, os valores éticos e morais, a discriminação, etc., portanto, está dotada de uma vertente referencial intrínseca, de índole altamente exemplar, onde o modelo a seguir brota de um colossal contraste nas características das diferentes personagens que enredam o texto. Sendo assim, a personagem principal deste texto, João Cabafume, é a que é apresentada com características distintas das restantes personagens dada a singularidade do seu carácter e das suas acções, facto que o narrador realça aos olhos do destinatário, sempre numa

²⁵ Além de *Vida e Morte de João Cabafume* ser um conto de índole exemplar, acrescentámo-lo outro carácter, o lúdico, pelo facto de se tratar de um conto que encerra um senso de humor contagiante, ou seja, é ocupado em grande parte por passagens cómicas, capazes de criar motivação natural no aluno para a sua leitura. Veja-se, a título de exemplo, as passagens seguintes: “Gentes se santo desse dinheiro minha tia era rica [...] -Mas alma não tem nariz nem boca, nem olhos...como é que alma pode gozar? [...] - Gentes eu gostaria de saber uma coisa: porque é que pobre vai à igreja, reza quando deita e nunca sai da pobreza? [...] ladrão não tem marca na testa cadeia não foi feita para cães [...] esta gente é atrevida [...] damos um dedo e tomam um braço”(Mariano, 2001:69-80).

perspectiva de reiteração, condicionando, deste modo, todo o horizonte de percepção que o narratário pode estabelecer com as personagens e com o texto “Moço, entende direito o que te vou contar. João Cabafume não foi um qualquer. Ele não era como um eu, ou como um tu que estendemos as mãos para outro pôr corda” (Mariano, 2001:69). Com efeito, ao longo do texto, por repetidas vezes, o narrador insiste em apresentar, aos olhos do narratário, essa personagem como um ser invulgar e, portanto, um modelo a considerar por todos, sobretudo pela personalidade que ele acarreta enquanto ser humano, assim, pode verificar-se facilmente que este conto, embora configure um mundo eminentemente ficcional, pode abrir várias perspectivas de reflexão e de consolidação de atitudes, de valores éticos e morais e das competências de um leitor em contexto de formação, a partir das várias temáticas que proporciona e de todo o sistema de linguagem que lhe serve de base de expressão. Assim, a aula de Português aparece como um dos espaços mais propícios para executar essa tarefa, aproveitando as múltiplas possibilidades abertas pelo texto literário que podem ser utilizadas em benefício do desenvolvimento integral do aluno. Pode-se, desta forma, aproveitar as diferentes experiências que advêm da leitura deste conto, uma vez que permite ao aluno descobrir a amplitude da dimensão e da relação humana nas suas mais variadas vertentes e, assim, compará-la com o seu sistema de valores, fomentando, ao mesmo tempo, “o gosto pelo diálogo com a obra” (Ferreira:2010:14).

Sendo um texto que encerra inúmeras questões relacionadas, primordialmente, com a exploração do trabalho humano, com os valores éticos e morais, com a discriminação, etc., uma leitura adequada deste texto, parece-nos, uma vez mais, promover a formação de cidadãos responsáveis e com personalidade, capazes de reflectir e de se adaptar às múltiplas situações contextuais, consolidando, desta forma, um dos princípios e objectivos fundamentais do sistema educativo:

A formação obtida por meio da educação deverá ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso. (*Lei de Bases*, nº 113/V/99, art. 5º, nº 2)

Além deste conto se apresentar como pedagogicamente adequado, por um lado, para consolidar atitudes e valores éticos e morais do aluno e, por outro, para fomentar o prazer pela leitura, podemos lhe acrescentar as suas potencialidades escritas e orais que também podem ser exploradas a favor do desenvolvimento integral do aluno. Tratando-se de uma proposta que pretende desenvolver as competências da escrita e da oralidade, além do reforço da personalidade, este texto oferece-nos todas as condições para a consecução dos objectivos propostos.

Com efeito, embora seja um texto de natureza escrito, dotado, portanto, de forte pretexto para a promoção da competência da escrita, não se pode ignorar, associado à escrita, a perspectiva altamente oralizante que o conto acaba por incorporar, fundamentalmente, na intervenção do narrador, que parece seguir a forma tradicional de narrar os contos populares. Não se pode esquecer, neste sentido, a perspectiva do narrador na inclusão de um destinatário na história, várias vezes reiteradas, dando a impressão que se trata de um diálogo, ou na introdução de inúmeros provérbios²⁶ que tiveram origem, primordialmente, na tradição oral popular, transmitidas de geração em geração, portanto, seria uma forma estratégica de fazer o aluno passar da escrita para a oralidade, ou seja, para descobrir o pensamento que aí se encerra, terá que activar o seu conhecimento prévio sobre o contexto de expressão da cultura oral.

Pode-se inferir, portanto, que uma proposta de didactização, apresentada a título de exemplo, a partir do texto *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano, poderá pôr em evidência algumas questões prementes para um leitor em contexto em formação e, essencialmente, constituir-se como um instrumento auxiliador no reforço do estudo

²⁶ Não se pode esquecer que os provérbios são uma das manifestações mais relevantes das potencialidades criadoras de uma língua, portanto, a captação dos seus sentidos, em função de um contexto, parece-nos bastante útil para a compreensão da significação linguística que eles acarretam e, consequentemente, os valores morais e as atitudes sociais subjacentes aos mesmos, pois “os provérbios são conceitos e pensamentos guardados pela tradição, pela cultura popular ou pela transmissão das nossas gentes [...] reflectem-se neles valores morais e atitudes sociais [...] cada provérbio é por vezes a síntese de um pequeno grande pacote do saber” (Grilo, 2009). Salvador Parente realça, “São frases de cotio e excelências de ironia, sarcasmos, sátiras e zombarias, subtilezas idiomáticas” [...] “o provérbio é o génio verbal do povo” (2005:5).

do texto literário na aula de Português L2, quer por meio da mobilização das estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem que são levadas em linha de conta, quer pelas actividades de leitura propostas, assentes, uma vez mais, no reforço da personalidade e no desenvolvimento das competências da escrita e da oralidade, conduzidas sempre numa perspectiva comunicativa.

1.1. Apresentação do texto: *Vida e Morte de João Cabafume*

Este conto, *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano, narra-nos a história de João Cabafume que resolve deixar o espaço onde nasceu e cresceu, a ilha São Nicolau, concretamente, Ladeira Grande, devido as imensas dificuldades que ali enfrentava, para seguir, a bordo do navio do Mestre Joãozinho, a São Vicente, onde resolve testar uma nova vida.

João Cabafume é apresentada no texto como uma personagem invulgar, “de perfil exemplar” (Ferreira:2010), que não se adapta ao sistema social da época, por isso, não se submete, em circunstância nenhuma, aos princípios sociais de então por os considerar desprovidos de fundamentos éticos e morais, essencialmente, no plano relacional, traço que o demarca das restantes personagens e que é insistentemente reiterado pelo narrador aos olhos do narratário “Moço entende direito o que te estou contando. João Cabafume não aguentava desaforo de ninguém. Nem de preto nem de branco. Nem de rico de pobre”.

Seguidamente, apresentamos a título de exemplo, algumas das situações mais significativas que elucidam o seu carácter de intransigência face aos princípios sociais considerados imorais e inadequados que, de certo modo, violam os direitos fundamentais do homem.

Ora, embora tenha assinado o contrato para a emigração forçada a São Tomé e Príncipe para evitar o aprisionamento, por um período mais longo, no albergue de São Vicente por ordem do administrador, João Cabafume recusa depois a sair da ilha ao abrigo do contrato, agride ao administrador por se sentir desrespeitado o que lhe motivou o cumprimento de um mês de prisão e se despediu depois do emprego na farmácia como

cobrador de contas, por considerar mal remunerado. Além disso, abandona a casa de Dona Maninha, onde vivia de caridade, para não se submeter aos desmandos desta senhora. Assim, em nenhum caso esta personagem foge às suas convicções, a sua personalidade, mesmo quando lida com personagens que assumem uma certa importância social, como por exemplo, o Sr. Varanda, o Sr. Administrador, ou Dona Maninha, posicionando-se, a todo o custo, contra as suas constantes atitudes sarcásticas e de exploração aos mais fracos. Com efeito, todo o enredo que nos é apresentado no conto, revela uma grande intransigência moral da personagem principal, João Cabafume, e uma inesgotável insistência do narrador na procura de exaltar os seus feitos aos olhos do narratário, quase que o fazendo acreditar ou pelo menos prestar atenção naquilo que diz. Além disso, é um texto onde a abordagem temática é tratada com um senso de humor contagiante, daí a sua vertente eminentemente lúdica, aspectos que nos parecem constituir como potenciais pretextos para a envolvimento do leitor na história narrada. Tendo disponível uma narrativa que parece reunir todas as condições, a favor da promoção de atitudes, dos valores éticos e morais e das competências da escrita e oralidade do aluno e, além disso, em benefício ao fomento do prazer pela leitura, para ser explorada na aula de Português L2, só nos resta aplicar processos e estratégias de exploração de leitura que sejam capazes de criar um contexto formativo e motivador nesta aula, desde a formulação de hipóteses, iniciada na actividade de pré-leitura, à redacção do comentário escrito ou realização de debates, na actividade de pós-leitura.

1.2 O texto literário na aula de Português L2 – Uma proposta de didactização

O conto *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano, parece-nos bastante adequado para explorar, a título de exemplo, na aula de Português L2, uma vez que encerra, por um lado, uma mensagem eminentemente exemplar e, por outro, altamente lúdica, portanto, trata-se de um texto capaz de construir, simultaneamente, um ambiente formativo e motivador no contexto de aprendizagem da língua portuguesa. Assim, da análise do comportamento de João Cabafume, existe um vasto número de características que o apontam como um modelo a seguir, essencialmente pelas suas atitudes de permanente questionamento e intransigência face aos princípios sociais considerados

inadequados, imorais, ou seja, estava destinado a lutar para mudar a alta tendência de pobreza e de divisão social²⁷ (Ferreira:2010:212), que estruturava a sociedade de São Vicente de então. Portanto, apesar da condição de pobreza extrema, João Cabafume não se redime como as restantes personagens, que se contentam com a pobreza resignada que lhes era reservada, por isso, aparece no texto como um ser culturalmente responsável pela luta a favor de um futuro mais digno e promissor em benefício não só de si próprio, como também da colectividade.

Se obedecermos à uma leitura de finalidade pedagógica, esta obra parece cumprir este propósito, já que assume um pendor formativo que merece ser destacado, pois traz à tona diversas questões relativas, por exemplo, ao sentido de justiça, aos valores éticos e morais, aos direitos fundamentais, que constituem pano de fundo para o cumprimento de um dos objectivos deste trabalho de pesquisa, o de contribuir para o reforço da consciência cívica dos aprendentes. De igual modo, o autor deste conto demonstra enaltecer a tradição oral, uma vez que atribui ao conto, escrito, um grande pendor oralizante, por exemplo, ao buscar sistematicamente o diálogo com um destinatário na história “Moço”, promovendo, assim, o encontro e a possibilidade de confronto entre os dois sistemas, a oralidade e a escrita.

Como se trata de um texto curto e bastante pertinente, parece-nos apropriado a exploração da actividade de reescrita, a partir da “adopção de diferentes perspectivas de redacção” (Ferreira:2010:218). Temos, portanto, nesta óptica, subsídios suficientes para o cumprimento dos objectivos que pretendemos alcançar neste trabalho de pesquisa, isto é, este texto literário parece reunir todas as condições para a promoção de atitudes, dos valores éticos e morais, e para o desenvolvimento das competências orais e escritas dos

²⁷ Neste conto, estão representadas personagens com estatutos sociais diferentes, por isso, há também indícios de uma divisão social acentuadamente marcante entre pobres e ricos, por exemplo, por um lado, temos personagens como, o Administrador, o Sr. Varanda, ou a Dona Maninha que representam a riqueza, o prestígio e o protagonismo e, por outro, o João Cabafume ou o Jacinto que são exemplos de pobreza extrema, de sofrimento e alvos de exploração da parte daqueles que instituíam as regras. Além disso, os espaços sociais parecem também estar confinados à determinadas classes, uma vez que, por exemplo, o grémio era um espaço de convívio e lazer confinado exclusivamente aos representantes do poder, a farmácia e o armazém, por seu turno, eram vistas como espaços de trabalho e, consequentemente, da opressão e da violação dos direitos humanos, portanto, aparecem como espaços confinados aos mais pobres, conforme reforça Ferreira (2010:212).

alunos, ancorados num roteiro de exploração que se desdobra em três momentos ou etapas que estruturam a actividade de leitura, a “pré-leitura, a leitura-descoberta e a pós-leitura” (Contente, 1995:25-26) e Barreto (1992:35). Após uma breve abordagem às principais linhas de orientação ideológica que norteiam este texto e trabalho de pesquisa, apresentamos, de seguida, uma proposta de didactização de *Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano, dirigida aos aprendentes do Português L2, do 11º ano de escolaridade, em Cabo Verde, especificamente, das áreas Científica e Tecnológica e Económica e Social.

Como as actividades a serem desenvolvidas se encontram estruturadas segundo as três etapas atrás mencionadas, em cada uma delas, forneceremos uma ideia precisa das orientações que devem ser seguidas para efectivar os diferentes roteiros de leitura propostos.

De acordo com Madalena Contente a pré-leitura “ é uma etapa de observação global do texto, de antecipação que será a preparação à leitura. Cria-se condições favoráveis à recepção do texto, informações do tipo linguístico e significado de determinadas palavras-chave” (Contente, 1995:26). Assim, a etapa de pré-leitura ou leitura de contacto, corresponde ao momento de exploração da situação inicial da narrativa de maneira que permita formular hipóteses através da activação dos conhecimentos prévios do aluno para uma aproximação gradual ao conteúdo do texto, pois facilita com que o aluno siga “com mais atenção e prazer a narrativa e a sua construção” (*Idem*).

Nesta etapa, o professor deverá fornecer meios em que o aluno/leitor se deve apoiar para adentrar o sentido do texto, ou seja, deve criar pretextos para o “formulação de hipóteses de leitura” (Kleiman, 1992:36), utilizando o seu conhecimento prévio, portanto, impõe-se que, nesta etapa, o leitor convoque as suas estratégias cognitivas de leitura que levam à compreensão do texto “a selecção, a antecipação e as inferências” (Sousa, 1993:65).

Eis alguns dos aspectos que funcionam como índices para o leitor e, relembre-se, alguns deles são bastante sugestivos para a construção do significado desse texto dada a forte aproximação com o seu conteúdo:

- a) Os títulos;
- b) Os subtítulos;
- c) As datas;
- d) A ilustração do texto (imagens, fotos – Contente, 1995:19; Barreto, 1992:36; Kleiman, 1992:43);
- e) Origem do texto, autor (revisão prévia dos aspectos mais marcantes do seu estilo, da sua maneira de encarar a vida e o mundo, do movimento literário em que se enquadra – Barreto, 1992:36);
- f) O género literário em que ele se enquadra.

De uma forma específica, poderíamos seleccionar apenas os elementos formais que nos pareçam mais significativos do ponto de vista da antecipação do conteúdo textual. Neste caso, temos logo no título²⁸ *Vida e Morte de João Cabafume*, uma oportunidade “para o levantamento de hipóteses” de leitura (Ferreira:2010:202), em que o aluno utiliza tanto o seu conhecimento prévio, como os itens linguísticos fornecidos por este elemento formal, o título, de modo a postular o conteúdo textual e uma estruturação para esses conteúdos. Ao propor este tipo de actividade, estaremos a mobilizar as estratégias cognitivas de leitura²⁹ sobre as quais se funda toda a compreensão “a selecção, a antecipação e inferências que resultam das hipóteses colocadas” ao texto (Sousa, 1993: 65), que depois são submetidas a confirmação à medida que desenvolve o texto,

²⁸ Um dos pressupostos que podem ajudar na formulação de hipóteses de leitura é o facto desta personagem aparecer noutros contos populares cabo-verdianos com o mesmo nome (Ferreira:2010:202). De igual modo, da interpretação dos termos “vida” e “morte”, pode-se induzir que o desfecho final, a morte, pode aparecer “como consequência de uma eventual particularidade desse percurso de vida” (*idem*, pag. 203).

²⁹ Convém frisar que estas estratégias cognitivas de leitura sobre as quais se funda a aprendizagem, são mobilizadas de modo integral nas três primeiras actividades de leitura propostas, na exploração do título, na dedicatória que segue o título e na leitura da ilustração desta obra, o que dá maior ênfase à nossa proposta de didactização, por estar ancorada nesses princípios.

construindo, assim, uma perspectiva de aprendizagem que seja significativo no âmbito da formação do aluno.

Numa perspectiva de aprofundamento das hipóteses de leitura formuladas na análise do título, pode-se, de igual modo, aproveitar a dedicatória do autor (Ferreira:2010:206), que funciona como um subtítulo, “À memória de João Cabafume” para explorar, num âmbito complementar, o sentido do texto, pois de acordo com Carlos Reis “a funcionalidade semântico-pragmática do título pode, nalguns casos, completar-se num subtítulo” (1999:216). Considerando o facto de uma dedicatória pressupor, prioritariamente, valorização e o destaque de alguém que foi diferente dos outros e que marcou uma sociedade pela positiva, como deixa entender o texto, parece-nos um exercício de extrema relevância a ser explorado neste sentido. Associado ao título e ao subtítulo, poder-se-ia formular um conjunto de hipóteses, que depois, ao longo da leitura propriamente dita, seriam validadas ou abandonadas, portanto, a leitura teria o carácter de verificação de hipóteses, como realça Kleiman, “ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema” (1992:43). A autora acrescenta ainda que a importância destas actividades de predição e testagem decorrem do facto de

no confronto, o leitor estará exercendo controle consciente sobre o próprio processo de compreensão: ele estará revisando, auto-indagando, corrigindo, de forma não automática, conscientemente [...] ele estará utilizando estratégias metacognitivas de monitoração para atingir o objectivo da verificação de hipóteses. (*Idem*)

Na mesma perspectiva de leitura, para complementar esta etapa de “adivinhação” ou de formulação de hipóteses de leitura, a exploração da ilustração desta obra parece-nos também bastante conveniente, dada às múltiplas expectativas que pode suscitar por ser muito sugestiva para quem conhece a realidade cabo-verdiana e, logo à primeira vista, o que nos ressalta, por exemplo, pode ser a ideia de que alguém está em S. Vicente e porventura teria deixado algo (daí o tom aparentemente reflexivo), por isso, observa

neste sentido³⁰, pois o contexto em que esta imagem se insere nos fornece algumas referências para tal. Assim, uma actividade que pode começar com uma simples formulação de hipóteses, pode ser o ponto de partida para a compreensão textual, ainda que de um modo superficial, por estarmos numa fase de pré-leitura. No entanto, as restantes etapas de leitura dar-nos-ão conta de actividades mais aprofundadas nesse sentido.

Em forma de complementaridade, segue a etapa de “leitura-descoberta” ou de leitura propriamente dita. Trata-se de uma etapa onde a descoberta e, conseqüentemente, a compreensão textual se deve organizar à volta de pesquisa, por isso, para que esta actividade se concretize, a orientação da estratégia “de leitura deverá ter como objectivo principal favorecer a compreensão e não apenas avaliar” (Contente, 1995:20). Nesta fase, “é importante que o professor explicita o motivo pelo qual pede ao aluno que execute uma actividade de leitura” (*Idem*). O texto é lido integralmente ou por sequências narrativas para a confirmação das hipóteses colocadas anteriormente.

Assim, antes da leitura o professor deve indicar o que é necessário ler ou pode também atribuir diferentes objectivos de leitura aos alunos. Este pressuposto afirma-se como crucial na leitura do texto literário, pois, de acordo com Angela Kleiman (1992:30-31), há evidências inequívocas e experimental de que a nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é atribuído um objectivo a uma tarefa e que somos capazes de lembrar selectivamente de aspectos ou detalhes que são importantes ao nosso propósito, portanto, temos o hábito de lembrar de acordo com os objectivos específicos de leitura que foram estabelecidos. A autora afirma que a capacidade de estabelecer objectivos na leitura é considerada uma “estratégia metacognitiva” de aprendizagem, portanto, um mecanismo importante para a construção de aprendizagens significativas (1992:34). Também esta estratégia de leitura, de atribuir

³⁰ Qualquer cabo-verdiano conseguiria identificar facilmente, através da imagem do texto, que alguém está em S. Vicente, pois à sua esquerda tem um monte, denominado de “monte cara”, situada no meio do oceano e que só existe nesta ilha, separando-a, deste modo, das restantes. Além disso, parece que alguém representado nesta imagem olha para o horizonte de uma forma pensativa, eventual sinal de que poderia ter deixado algo para trás. No entanto, outras hipóteses de leitura podem ser levantadas neste sentido, o que valorizará, cada vez mais, uma aprendizagem ancorada nesses princípios.

diferentes objectivos de leitura aos alunos, pode mobilizar a sua competência pragmática (QECR, 2001:149-156) especificamente, a competência discursiva, princípio segundo o qual o discurso é organizado, estruturado e adaptado para fins comunicativos específicos, neste caso, conforme os objectivos estipulados.

Para a leitura do texto, e tendo em vista a apreensão do seu sentido mais geral, Barreto defende “uma delimitação objectiva do que nele corresponde ao domínio da narração propriamente dita e daquilo que corresponderá ao espaço da descrição” (1992:80). A leitura-descoberta do texto deve organizar-se à volta de pesquisas dos alunos, podendo o professor chamar atenção para um elemento importante da narrativa (narrador, personagens, espaço, léxico, etc.) para o localizar no texto e traçar o seu papel na compreensão do universo diegético, por exemplo, poderíamos analisar no domínio da narração:

a) O narrador como entidade emissora do discurso narrativo

Pode-se aqui analisar a participação do narrador na diegese. A leitura textual vai nos mostrar o seu grau de envolvimento na acção. Analisar se o narrador participa na acção como personagem, se ele intervém com comentários directos, ou seja, não se distanciando, em momento algum, dos acontecimentos que narra, são algumas sugestões apresentadas por Barreto (1992:80).

De acordo com Reis (1980:24) para detectarmos a presença ou não do narrador na diegese temos que compreender as diferentes modalidades de discurso que resultam da atitude do narrador, por isso, o autor recorre a um ensaio de Tzvetan Todorov para demonstrar aqueles em que é mais nítido e acentuado o contributo individual do narrador, o discurso pessoal, o abstracto, o figurado, o valorativo, o conotativo e o modalizante. Enquanto sujeito de enunciação, o narrador é responsável pelo discurso textual, sendo assim, a partir da leitura do seu discurso, pode-se denotar ou não o seu grau de intromissão na diegese, por isso, há que procurar as marcas que denunciam a sua presença. Para tal, o autor salienta que há duas opções possíveis, “ou o narrador se situa ao nível actancial, participando, de forma mais ou menos activa, na diegese, ou cumpre a sua função enquanto entidade ausente do plano dos actantes” (1980:26).

Assim, numa perspectiva funcional, embora o narrador esteja ausente do plano dos actantes, portanto, não coincidindo com uma personagem textual, podemos notar que o conto encerra inúmeros traços da sua subjectividade, manifestados sobretudo no âmbito de um discurso valorativo, pois, segundo Reis (1980:29) o facto de o narrador não ser uma personagem textual “é um pormenor de técnica narrativa que não basta, como é óbvio, para eliminar a necessidade do acto de enunciação, sem o qual nenhuma narrativa é possível”, sendo assim,

nada obsta a que, irradiada a partir de um sujeito enunciador situado no exterior da diegese, ocorra uma manifestação de subjectividade [...] ao serviço da qual se encontram sobretudo o discurso valorativo, o figurado e conotativo. (*Idem*)

Assim, é sobre a personagem central, João Cabafume, que, de modo mais ou menos notório e acentuado, se centra o discurso valorativo do narrador, que também se mostra empenhado, ao longo do texto, em desenhar um retrato da configuração psicológica desta personagem, por isso, os seus comentários, mais ou menos directos, em relação à narrativa de João Cabafume aos olhos do narratário, são insistentemente repetidos, apresentando esta personagem como um modelo a seguir “Moço, entende direito o que te vou contar. João Cabafume não foi um qualquer. Ele não era como um eu, ou como um tu que estendemos as mãos para outro pôr corda [...] não, moço, não foi destino. João Cabafume não teve destino”. Nesta linha, utiliza um tom dialógico e coloquial do discurso, em que busca, ou melhor, força constantemente o diálogo e o envolvimento do leitor na compreensão da acção, facto enaltecido por Maria Cristina Pacheco, no prefácio a esta obra:

Convidar o leitor- ou melhor, forçá-lo- a saborear o texto afectivamente [...] as reiteraões de diálogos com os leitores, de acções de personagens exercem uma tal força impressiva no leitor que este fica definitivamente enredado nessa mágica teia de palavras. (Mariano, 2001:10)

Com efeito, parece-nos útil a exploração do “cunho oralizante transmitido pela intervenção do narrador”, por um lado, “pela inclusão de um destinatário da história de João Cabafume” (Ferreira:2010:213), como demonstrámos antes, por outro, pelas múltiplas ocorrências de provérbios, que nasceram da tradição oral popular e que foram

transmitidos de geração em geração, por exemplo, “Porta da rua serventia da casa [...] ladrão não tem marca na testa [...] vida de pobre é rabo de moreia” etc., em que os aprendentes podem ser orientados no sentido de, primeiro, pesquisar sobre esses provérbios e, de seguida, tentar explicar, oralmente, os seus significados mediante o contexto de uso. Também poder-se-ia pedir aos aprendentes para procurarem às expressões correspondentes em crioulo. Nestas actividades de leitura, relacionadas com o conhecimento das expressões de sabedoria popular e com as diferenças de registo entre o Português e o crioulo, procurámos privilegiar a competência sociolinguística, com o intuito de testar “o conhecimento e as capacidades do aluno para lidar com a dimensão social do uso da língua” (QECR, 2001:149-156).

Ainda, no domínio do pendor oralizante transmitido pela intervenção do narrador nesta narrativa, e, com o objectivo de reforçar as competências linguística e sociolinguística dos aprendentes, pode-se também mandá-los pesquisar sobre outras marcas da oralidade que ocorrem no texto escrito e tentar, uma vez mais, compreender as diferenças de registo, algumas delas existentes por força da influência directa do crioulo “donde, de riba, oh, nhô, adá”, e outras típicas de um discurso oral, excesso de travessão, frases predominantemente curtas, ideias sistematicamente suspensas. Depois de analisar o narrador, segue, assim, a leitura de outras categorias da narrativa.

b) A acção:

De acordo com Luís de Lima Barreto (1992:80), é importante analisar os momentos narrativos que são fundamentais para compreender como as acções se desenvolvem e se encaixam³¹. Constitui, assim, uma etapa importante para a compreensão do processo de construção textual e da estrutura da narrativa. Neste caso, o autor acrescenta que é

³¹ A propósito disto, o autor afirma que perante a leitura do texto narrativo, a nossa atenção deve centrar imediatamente sobre os acontecimentos que nos narrados, pois “são eles que nos podem fornecer pistas para a detecção do assunto e para o estudo da sua estrutura interna” (Barreto:1992:77), por isso, a técnica do resumo sequencial parece-nos uma actividade de utilidade imediata, porque proporciona ao aluno, a nosso ver, uma clara percepção do fio condutor da diegese, de como as diferentes etapas se encaixam e, a partir do modo como a narrativa se evolui, permite-lhe registar pistas de interpretação importantes para a compreensão da sua estrutura. Além disso, esta prática parece ser menos exaustiva, o que nos motiva a propô-la nas actividades de leitura do texto.

fundamental a detecção de todos esses momentos e análise do seu processo de encadeamento, ou seja, temos que perceber se se trata de uma sequência lógica de acontecimentos, numa relação de continuidade cronológica, ou se a sua apresentação é anacrónica. Na mesma linha de análise, Madalena Contente, também propõe que “para uma competência da compreensão narrativa, é necessário apreender as etapas principais da narrativa” (1995:26).

Neste contexto, para captar e assimilar bem as etapas fundamentais da narrativa, parece-nos importante exercitar a prática do resumo, sendo a técnica do resumo sequencial bastante útil (Ferreira:2010), por permitir ao aluno uma clara percepção do fio condutor da diegese, de como as diferentes etapas se encaixam e, a partir do modo como a narrativa evolui, permite-lhe registar pistas de interpretação importantes para a compreensão da sua estrutura. Além disso, esta prática parece ser menos exaustiva do que o resumo narrativo, utilizado por muitos professores, segundo os questionários aplicados, o que nos motiva a incluí-la nas actividades de leitura do texto. Assim, a aplicação da prática do resumo na aula será bastante importante para facilitar a compreensão do desenvolvimento da acção bem como o modo como ela se estrutura, como sublinha Todorov “para estudar a estrutura da intriga de uma narrativa, devemos, primeiro, apresentar essa intriga sob a forma de um resumo em que, a cada acção distinta da história, corresponde uma proposição” (1971:123), ou seja, o resumo é baseado na denominação e na descrição, um modelo que implica referir somente ao sujeito e a acção praticada, por isso, a nosso ver, parece assemelhar, no plano estrutural, ao resumo sequencial, residindo unicamente a diferença na expressão terminológica. Considerando este propósito, esta narrativa pode ser resumida, segundo um modelo sequencial, em nove fases sequenciais, que se traduzem numa relação de continuidade cronológica, apresentando linearmente uma relação coerente entre os diferentes acontecimentos que estruturam a diegese. Assim, em função da ordem dos acontecimentos narrados, podemos apresentar, de uma forma sequencial, ou melhor, baseado na denominação e na descrição (Todorov,1971:123), os seguintes factos:

a) A bordo do navio do Mestre Joãozinho, João Cabafume deixa S. Nicolau para experimentar a sorte em S. Vicente; b) Em S. Vicente, o administrador ordena a prisão de João Cabafume, conjuntamente com outras pessoas, no albergue por não se dedicar a

nenhum tipo de trabalho; c) Sai da prisão depois de ter assinado o contrato de emigração (forçada) para São Tomé e Príncipe, recusando-se, posteriormente, em abandonar S. Vicente de acordo com o referido contrato; d) Espanca o administrador, por isso, foi preso durante um mês; e) João Cabafume consegue emprego como cobrador na farmácia do Sr. Pina, mas despede-se por considerar mal remunerado; f) João Cabafume passa a viver da caridade dos outros, particularmente, na casa da D. Maninha, onde abandona depois por não se submeter às ordens da Senhora que a acolheu; g) Consegue um novo emprego na loja do Sr. Varanda, mas acaba por abandoná-lo por ter dado uma sova ao dono da loja; h) Na companhia de Titinha Capitão Maneta, passa a fazer negócios portuários clandestinos; i) João Cabafume morre, ao cair, de uma forma súbita, de um cargueiro na tentativa de fugir dos fiscais do porto.

A partir deste resumo, pode-se detectar, a nosso ver, cinco momentos no desenrolar da acção, o primeiro, em que João Cabafume é preso no albergue por não ter trabalho, mas, depois, recusa-se a sair do país ao abrigo do contrato assinado, gerando nova briga com o Sr. Administrador o que culminou com um mês de prisão efectivo, o segundo momento, quando sai da prisão depois de um mês arranja emprego na farmácia Pina, onde abandona por ser mal remunerado, o terceiro momento, João Cabafume passa a viver de caridade na casa de Dona Maninha, mas deixa de frequentar a casa dela por alegada discriminação, o quarto momento, emprega na loja do Sr. Varanda, de onde sai por ter agredido o patrão e, finalmente, o quinto momento, em que o protagonista passa a viver de negócios portuários clandestinos que, de uma forma directa, incentivaram a sua morte.

Também, pode-se fazer a reestruturação interna do discurso, tomando como ponto de partida a técnica do resumo sequencial aplicada anteriormente, juntando as diferentes acções representadas em blocos mais extensos, que poderão estar relacionados com “motivações de coerência temporal interna (por exemplo, quando se sente que a acção referida valoriza determinados momentos em detrimento de outros) ou com motivações de carácter espacial (quando a acção se desloca de um lugar para outro) ” (Barreto:1992:80).

Uma vez que a nossa atenção se centrou, nesta etapa, sobre os acontecimentos narrados, apresentados sob a forma de resumo, todas as pistas estarão reunidas para a detecção do assunto deste conto, tarefa que nos parece essencial para o complemento da compreensão textual.

O autor anteriormente citado defende que, para uma caracterização das acções, deve-se analisar como, por exemplo, através do significado dos verbos e dos advérbios, nos são dadas informações sobre a maneira como a acção se desenvolve no texto. Assim, logo numa primeira instância, poderíamos explorar, a título de exemplo, algumas formas verbais, ressaltando o uso de vários verbos predominantemente no gerúndio, “catando”³² (Ferreira:2010:202), “cheirando”³³ ou “contando”³⁴, sempre apresentados numa perspectiva repetitiva ao longo do desenvolvimento do texto, o que nos transmite a ideia de acções intensas e contínuas do ponto de vista temporal. Assim, nesta actividade estaremos a privilegiar a competência linguística do aprendente, especificamente, as competências lexicais, gramaticais e semânticas (QECR,2001:147:156). Entretanto, convém realçar que outras formas verbais poderiam ser analisadas neste plano de leitura, contudo, deixamos esta tarefa reservada à perspicácia do professor para aprofundar a exploração textual.

c) As personagens

³² Veja-se o uso do termo “catando”, que surge repetidamente no texto no seguinte contexto: “andava catando gente para assinar o contrato” (Mariano, 2001:69-70), que pressupõe uma tendência de minimização e coisificação do homem por parte daqueles que procuravam pessoas para assinar o contrato para São Tomé e Príncipe ao mesmo tempo que esta acção se estendia a todos que não trabalhavam, sem qualquer excepção.

³³ De igual modo, o termo “cheirando”, que surge em situações distintas no texto “Chico cheirando petróleo” (*Idem*, p. 76) ajuda-nos a compreender as reiterações necessárias que o narrador faz para demonstrar a condição daqueles que eram explorados, ou seja, mesmo estando noutras situações, por exemplo durante a cerimónia fúnebre, continuava o cheiro e, assim, o reflexo da sua condição de pobreza extrema, em qualquer circunstância.

³⁴ A forma verbal “contando”, que também surge no texto repetidas vezes “Moço, escuta direito o que te estou contando” (*Idem*, p.77) como forma de reiterar aquilo que o narrador dizia aos olhos do narratário em relação a personagem de João Cabafume, isto é, sinónimo de realçar e intensificar a acção do narrador face ao entendimento a respeito da personagem principal, portanto, um dos fundamentos necessários para compreender a simbologia subjacente a esta personagem no texto.

No que tange a esta categoria da narrativa, podemos encontrar no texto a caracterização feita directamente pelo narrador ou por outras personagens, “neste caso, teremos um retrato” (Barreto, 1992:80). Poderíamos centrar sobre uma personagem específica, evidenciando o seu retrato, ou “os dados base (nome, idade, sexo, estatuto social, forma de pensar, as relações que mantém com outras personagens, se é principal ou secundária, etc.) ” (Contente, 1995:26), feita directamente pelo narrador ou por outras personagens. É importante centrarmos a atenção na personagem principal desta narrativa, nas invulgares características valorativas atribuídas a personagem de João Cabafume, do início ao final da diegese, pois é nessa personagem que reside a simbologia do texto, ou seja, é nela que se aponta para uma personalidade exemplar, com boa formação humana, que se pretende para uma sociedade justa e respeitadora dos direitos fundamentais do homem, sempre sublinhado, ao longo do desenvolvimento do texto, pelo narrador aos olhos do narratário por se opor às restantes personagens “Moço, entende direito o que te vou contar. João Cabafume não foi um qualquer. Ele não era como um eu, ou como um tu que estendemos as mãos para o outro pôr corda. Morreu no meio da baía numa noite de lua cheia. Não, moço, não foi destino. João Cabafume não teve destino” (Mariano, 2001:69). No mesmo sentido, poder-se-ia mandar os alunos pesquisarem sobre todos os atributos associados a essa personagem, fazendo, assim, uma inventariação da ampla dimensão simbólica que assume no texto.

Nesta etapa, seria também interessante o aluno interpretar a atitude de uma ou mais personagens, por exemplo, a do Padre³⁵ ou a do Sr. Varanda³⁶, para comprovar o quanto os princípios e os valores éticos e morais considerados fundamentais, são deturpados por quem os devia proteger. Temos, deste modo, importantes pistas de reflexão e análise que podem contribuir para o reforço das atitudes e valores éticos e morais do aluno. Na sequência, o professor pode, assim, pedir que o aluno proponha outro enredo,

³⁵ Este, pelo seu estatuto social e religioso, deveria ser naturalmente um protector de boas atitudes e dos valores éticos e morais, entretanto, veja-se o que aconselhou ele “é preciso pô-los no seu lugar” quando falava com Dona Maninha a respeito de João Cabafume, quando essa mulher lhe disse que “esta gente é atrevida [...] damos um dedo e tomam um braço [...]”

³⁶ Este não compareceu no enterro do Jacinto,”que trabalhara para ele quase até à morte”, porque tinha um jantar marcado com o Sr. Administrador e com a Dona Maninha (Ferreira:2010:210).

nas situações onde o comportamento das personagens não é exemplar, de modo que ele possa consolidar a sua consciência cívica a partir de outras perspectivas de acção. Portanto, além de reforçar a personalidade dos aprendentes na actividade proposta, estaríamos a desenvolver a competência de escrita, baseada na reescrita de extractos textuais.

Uma vez consolidada a vertente narrativa deste conto, de seguida, de acordo com Luís de Lima Barreto (1992:81) deve-se passar para o plano descritivo de análise textual, onde sugere uma série de questões a analisar na leitura do texto literário, desde logo, que realidade nos é descrita? A funcionalidade dessa descrição na sua relação com o discurso narrativo propriamente dito: que elementos de linguagem comprovam e intensificam essa intenção funcional? A focalização. Quem focaliza? Qual o movimento da focalização? Que elementos são focalizados? De que modo? Como são caracterizados? De seguida, prestaremos uma capital atenção na leitura dos reflexos da focalização dos diferentes elementos textuais.

Assim, ao lermos este texto, podemos facilmente verificar que, embora se trata de um conto, que é caracterizado normalmente pela brevidade no desenvolvimento das suas acções, deparamos com uma multiplicidade de informações de carácter descritivas³⁷, que são naturalmente complementares aos acontecimentos narrados. Sendo assim, nota-se, em determinadas situações, uma predominância de substantivos, advérbios e adjectivos, sendo os dois primeiros caracterizadores dos verbos e o último caracterizador do nome, que exercem a função descritiva no texto.

³⁷ De acordo com Barreto, “a função da descrição é múltipla. Por um lado, terá a função estrutural na sua relação com a dinâmica narrativa, retardando o encadear dos acontecimentos, técnica, por exemplo, dos romances policiais; além disso, aproxima o leitor, o narratário, da realidade narrada, fornecendo indicações sobre as personagens ou sobre o ambiente que rodeia o acontecimento” (1992:78). No entanto, a nosso ver, as descrições feitas neste texto parecem estar relacionadas, na maioria das vezes, com os mecanismos psicológicos das personagens do que com a descrição do espaço ou do tempo em que decorrem a acção.

No texto que estamos a analisar, o narrador, numa perspectiva de focalização omnisciente³⁸, empenhado em descrever a compleição moral, ideológica e física das personagens que enredam o texto, centra particular atenção naquela a quem os propósitos da diegese atribui importância, neste caso, João Cabafume, procurando, na maioria das situações, recorrer a anacronias para gloriar o seu passado aos olhos do narratário, atingindo, assim, grande alcance e amplitude em termos de elementos descritivos que faculta. No entanto, antes de nos referir a primeira acção ou descrição da personagem, introduz uma frase dirigida ao narratário alertando-o das características de João Cabafume e, desde logo, salienta, com uma certa particularidade e curiosidade, a respeito do modo como o narratário deve encarar esta personagem, ou melhor, descreve o modo como ele o deve entender “Moço, *entende direito* o que te estou a contar” partindo, logo na frase seguinte, para a descrição valorativa desta personagem. Por se tratar de um pormenor descritivo que apela à sensação auditiva do narratário, este detalhe descritivo torna-se bastante interessante uma vez que o narrador quer que ele ouça bem ou acredite naquilo que lhe diz, se possível desde logo, por isso, vai repetindo insistentemente esta frase ou pelo menos esta ideia ao longo do texto, parecendo o querer convencer a respeito da exemplaridade desta personagem. Ainda no primeiro parágrafo do texto, no momento que o narrador se dirige ao narratário, assistimos a várias informações de carácter narrativo, mas com dupla funcionalidade, em que, por um lado, são nos relatados factos a respeito desta personagem e, por outro, nos fornece dados descritivos sobre a mesma, facultando-nos quase que a totalidade das suas características e sua trajectória, inclusive, faculta informações relativas ao espaço e ao tempo em que sucederam a sua morte, portanto, estamos perante uma projecção discursiva de extenso alcance “João Cabafume *não foi um qualquer um*. Ele *não era como um eu, ou como um tu que estendemos as mãos para outro pôr corda*. Morreu no meio na baía numa noite de lua cheia. Não Moço, *não foi destino*. João Cabafume *não teve destino*”. Ora, além do que foi dito anteriormente, pode-se dizer que essas descrições privilegiam particulares emoções inerentes a específicas atitudes valorativas, que se traduzem em peculiares posicionamentos ideológicos e afectivos do agente de

³⁸ “Potencialmente ilimitada quanto ao âmbito de alcance que atinge e os elementos informativos que faculta” (Reis, 1999:366).

focalização, o narrador, destacando essencialmente o ideal de intransigência moral presente em João Cabafume.

Além da descrição da personagem principal deste conto, feita repetidamente pelo narrador, parece-nos pertinente tentar perceber a funcionalidade de outras descrições que parecem dar muito relevo aos espaços descritos, onde se nota uma relação intrínseca entre o universo humano e o contexto social em que está inserido, portanto, representado no texto em função de duas vertentes, da riqueza e da pobreza³⁹. Por outras palavras, no mesmo espaço convivem duas realidades assimétricas que integram as diferentes categorias de personagens, em que, por um lado, uns gozam de privilégios, por exemplo, o Grémio é apresentado como um espaço de convívio reservado a quem tem maior estatuto social, como o Sr. Administrador e o Sr. Varanda “À noite quando o Sr. Varanda foi ao Grémio *beber uísque* com o Sr. Administrador falou de João Cabafume. O Administrador *pediu outra dose de uísque, passou vale da despesa, acomodou-se na cadeira e disse: - aquele bandido precisa ser ensinado*” e, por outro, surgem o Albergue e a loja do Sr. Varanda que aparecem também representados de uma forma insistente como ambientes onde circulam os mais desestimados, portanto, conotados como símbolo de opressão, de violação dos direitos do trabalho, precisamente pelos pequenos detalhes referenciados, “*Pobre e cachorro vadio, nenhum podia passear na rua. Albergue encheu [...] quando se empregou na loja do Sr. Varanda trabalho era muito e ganho era pouco. Joaquim era o caixeiro mais velho. Manuel vendia fazenda. O Chico trabalhava na mercearia. Jacinto era o criado lavava o soalho e carregava sacos para o armazém. Entravam às sete e saíam ao meio dia. Voltavam às duas, a hora da largada era às seis da tarde. Saíam estafados. Joaquim chateado com as desconfianças do Sr. Varanda. Manuel com vergonha dos seus sapatos furados, chico cheirando petróleo e jacinto com os ombros caídos de carregarem saco [...] João Cabafume não dava conversa*” (Mariano, 2001). É possível

³⁹ O contexto social representado no conto elucida uma acentuada diferença social. Assim, enquanto uns saíam de automóvel à procura de mulheres e de bebidas para se divertirem, e considerando o contexto cabo-verdiano, a mais cara bebida (o uísque), outros, tinham que percorrer a pé longas distâncias para chegar a casa depois de um dia de trabalhos intensos “saíam todos estafados e moles. No dia seguinte a mesma coisa. Todos os dias seguintes” (Mariano, 2001:73).

também, a partir dos exemplos anteriormente apresentados, obter algumas referências relativas ao tempo, portanto, esta categoria da narrativa pode ser explorada num plano complementar de leitura.

Neste texto *Vida e Morte de João Cabafume*, não deixa de ser pertinente notar-se, por exemplo, como, em excepção à primeira frase do texto, quase todos os outros pormenores descritivos são nos fornecidos através de sensações visuais, apelando quase que uma reconstituição mental e visual⁴⁰ dos acontecimentos narrados. João Cabafume *estendia-lhe a mão ela deixava cair dois tostões [...] Depois esgueirava-se para a cozinha onde comia com as criadas e com os gatos. João Cabafume pegou-lhe no peito da camisa e espancou-lhe a cabeça no armário grande. Vidro partiu. Sr. Varanda ficou ferido. Veio polícia e prendeu João*”. No entanto, na perspectiva de apresentar João Cabafume como uma personagem invulgar e, desta forma, um modelo a considerar, surgem no texto inúmeras descrições valorativas, principalmente no plano ideológico, pela sua insatisfação face ao comportamento social de época, tendo como intuito questionar e enfrentar a ordem numa sociedade repleta de injustiça, de imoralidade e que não respeita os direitos humanos:

Arrebentou-lhe a boca com duas palmadas na cara [...] Valente lá fora! Brigador como ele só! Quando saiu empregou-se como cobrador de contas na farmácia Pina. Comerciante paga mal. Deixou a farmácia”. João Cabafume pegou-lhe no peito da camisa e espancou-lhe a cabeça no armário grande. Vidro partiu. Sr. Varanda ficou ferido [...] João Cabafume virou catraeiro, depois passador de contrabando, depois negociante de bordo. (Mariano, 2001:69-81)

Finalmente, em relação ao destino final da personagem principal, na conclusão da narrativa, a focalização centra-se numa realidade descrita que nos parece ser bastante

⁴⁰ A nosso ver, o constante apelo à sensibilidade visual solicitada indirectamente pelo narrador, acaba por ser bastante interessante do ponto de vista do acompanhamento e do complemento do fluir da narrativa. Relembre-se que na primeira frase o narrador dirige-se ao leitor apelando uma sensibilidade auditiva da parte deste, mas depois ao longo do texto, complementa-o com notações sucessivas de carácter visuais, dando a impressão de querer que ele agora veja a razão da primeira e insistente chamada de atenção.

pertinente do ponto de vista da compreensão da simbologia desta personagem e de toda a narrativa, associado ao facto dela ter falecido de olhos abertos, dando a impressão, segundo as pessoas que ali estavam, que ainda estava vivo. Ora, pode-se inferir a partir deste facto descrito, que João Cabafume “simboliza a negação da morte, a surpresa de ser por ela apanhado, inesperadamente” (Ferreira:2010:211). Além disso, a própria configuração do tempo que nos é descrita no texto após o sucedido, desenha um cenário invulgar “João Cabafume caiu desamparado e bateu com o peito na forqueta de ferro. Ficou teso de olhos abertos, no meio do bote [...] sangue tingia de vermelho a água do bote. Lua cheia parada no céu [...] - Como é que João Cabafume pode estar morto se ele tem os olhos arregalados”, portanto, a nosso ver, pode-se entender que o desfecho desta narrativa encerra uma informação repleta de simbolismo que tende para uma descrição valorativa e invulgar das circunstâncias em que morreu.

A pós-leitura, de acordo com Madalena Contente, “tenta recriar as condições de uma leitura seguida de comentários (o aluno conta o que leu, formula opiniões, faz-se a apreciação da obra)” (1995:26). Assim, uma das formas mais eficazes de concretizar esta etapa, consiste na redacção do comentário escrito que, como realça Luís de Lima Barreto, o comentário escrito é “uma exposição sintética que traduzirá de forma organizada as ideias que a leitura analítica nos foi sugerindo” (1992:50), contudo, sublinha que não se trata simplesmente de registar conclusões retiradas sobre do texto ou o efeito que ele exerceu sobre nós, é antes “uma exposição clara, objectiva e organizada dos valores que o texto encerra”. O autor acrescenta ainda que não se pode ignorar algumas orientações precisas que devem ser levadas em linha de conta na sua produção, considerando que, por um lado, esta actividade nos proporciona uma exposição global das conclusões⁴¹ retiradas durante a análise do texto e, por outro, se trata de uma exposição escrita, portanto, a sua redacção terá que ser organizada

⁴¹ Optamos por uma actividade de pós-leitura mais complexa e estruturada, ou seja, ancorada nesta organização, dada ao nosso interesse em incentivar a competência da escrita. Contudo, numa outra perspectiva, poder-se-ia optar nesta fase por ouvir também os comentários orais dos alunos, orientados sob forma de debates, ou então, como tal, pela via escrita mas numa perspectiva mais simplificada, por exemplo, ao referir simplesmente as impressões que o texto exerceu sobre eles, se ele se desenrolou da maneira como previa, ou então poderá inventar sequências através do prolongamento da história ou modifica-la.

mediante uma estrutura tripartida de todo o discurso expositivo (introdução, desenvolvimento e conclusão). Nesta linha, deve-se, primeiramente, ter esta estrutura presente durante e depois da leitura para se poder traçar o plano prévio⁴² do comentário em função da pertinência dos elementos textuais e, assim, só depois partir para a sua escrita. Assim, de acordo com o autor anteriormente citado, devemos obedecer ao que deve constar em cada um desses elementos estruturais.

A introdução será uma maneira de evitar que a nossa exposição comece de forma “abrupta e deselegante”. É, assim, uma maneira de nos aproximarmos paulatinamente do texto, podendo “servir para o situarmos o texto na obra de onde foi extraído, referir o seu assunto, definir a sua estrutura externa, expor as grande linhas directoras de leitura, poderá fazer-se referência ao tipo de discurso, ao género literário a que pertence”, mas sempre num âmbito geral com o intuito de abriremos caminho à análise pormenorizada que se segue no desenvolvimento (Barreto, 1992:52).

No desenvolvimento o analista debruçar-se-á sobre a análise minuciosa de todos os aspectos caracterizadores do texto, procurando pôr em destaque todos os elementos que a nível da expressão verbal intensificam esses aspectos detectados.

De acordo com o autor anteriormente citado, a conclusão deve nos remeter de forma sintética e conclusiva para o que foi analisado no desenvolvimento, “sumariando-o remissivamente”. Também acrescenta que ela “pode e deve ter uma função de abertura, de integração, de projecção” do texto (*Idem*).

Depois de termos feito uma breve explicação da função de cada um desses itens estruturais, devemos, agora, anotar e organizar os dados que nos foram proporcionados pela leitura, elaborando o plano prévio que servirá, posteriormente, para a redacção do comentário escrito.

⁴² As vantagens que advém da elaboração deste plano são notáveis, segundo Barreto, pois “evita-nos de perdemos em considerações marginais, ajuda-nos a produzir um comentário logicamente estruturado e sem repetições desnecessárias” (1992:52).

Introdução:

Assunto e localização na obra a que pertence.

Referência ao tipo de discurso e ao gênero literário a que pertence.

Valores éticos e morais que norteiam o texto.

Organização interna do discurso.

Desenvolvimento:

Primeiro momento:

Caracterização de João Cabafume / a narrativa de João Cabafume como modelo de cunho ideológico a seguir.

A coloquialidade discursiva, essencialmente, quando imita a forma tradicional de narrar os contos populares.

Importância e movimento da focalização.

Sua relação com as restantes personagens/ contexto social marcante e responsável pela reacção do protagonista.

Segundo momento:

Referência à sua intransigência moral como forma de afirmação social.

Terceiro momento:

Desafio à autoridade moral imposta por Dona Maninha.

Abordagem ao discurso religioso de natureza moralista quebrada pelo padre.

O espaço descritivo: o ambiente em que João era recebido em casa.

Quarto momento:

O protagonista volta a brigar com um chefe, Sr. Varanda, por isso, perde o emprego.

Interligar o universo humano e os contextos geográfico e social representados no texto (por exemplo, por um lado, o Grémio e, por outro, o albergue ou a loja do Sr. Varanda).

Quinto momento:

João Cabafume passa a dedicar-se a negócios clandestinos.

As circunstâncias que culminaram com a sua morte.

A mensagem subjacente ao desfecho da narrativa.

Conclusão:

O processo narrativo em Gabriel Mariano, segundo o texto *Vida e Morte de João Cabafume*:

- Representatividade do texto: o seu carácter ético e lúdico.
- Algumas particularidades estilísticas: tom coloquial do discurso (através da inclusão de um destinatário na história), encontro entre os registos orais e escritos, técnica narrativa de retardamento da acção (através sucessivas descrições introduzidas no texto), etc.

Após uma análise detalhada das grandes linhas que organizam o discurso textual e dos processos de expressão linguísticos, pode-se passar à redacção do comentário⁴³, seguindo um plano mais ou menos idêntico a este.

⁴³ Tratando-se de um dos objectivos primordiais deste trabalho de pesquisa, o desenvolvimento da competência de escrita do aluno, achámos conveniente deixar este plano em aberto para a redacção do comentário, primeiro, porque outras leituras podem proporcionar uma visão diferente a nível dos aspectos a considerar na construção do plano prévio e na consequente escrita do comentário, segundo, porque sabendo que se trata de expressão escrita, é fundamental que deixemos um espaço livre para a manifestação espontânea do aluno ou do professor, isto é, sem impor qualquer condicionamento a respeito das linhas directoras que podem nortear a abordagem da escrita, mas fornecendo simplesmente pistas que possam servir para uma construção paralela a esta. Também, estaremos, deste modo, a deixar a escrita do comentário à cargo da imaginação e criatividade de cada um.

Conclusão

O presente trabalho de pesquisa, desenvolvido sobre o tema *O texto literário na aula de Português L2 – Uma proposta de didactização: Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano, foi conduzido numa perspectiva de reflexão em torno da abordagem do texto literário em contexto escolar, nomeadamente, no 11º ano de escolaridade do ensino secundário cabo-verdiano, nas áreas Científica e Tecnológica e Económica e Social. Assim, ao longo da sua concepção, procurámos analisar linhas de orientação e práticas de ensino marcadamente polémicas (baseadas nas orientações do programa e nas práticas pedagógicas), intrinsecamente ligadas à leitura do texto literário, no contexto escolar cabo-verdiano, que podem constituir potenciais obstáculos para a consolidação de uma metodologia adequada de leitura deste tipo de texto, que tem inúmeras potencialidades, e que devem ser amplamente exploradas em benefício do desenvolvimento integrado das competências gerais do aluno.

Apesar do texto literário apresentar, por um lado, uma linguagem distorcida face à gramática, ou seja, facultando enunciados não aceites gramaticalmente, pressupostos que muitos defensores dos métodos de ensino de línguas encontraram para justificar o seu afastamento do ensino/aprendizagem do Português, essencialmente no contexto do PLE/PL2, por outro, quando fazemos hoje uma leitura diacrónica pelos diferentes métodos de ensino de línguas, podemos notar que o texto literário teve uma presença assídua, inclusive, em vez de o eliminar completamente deste âmbito de aprendizagem, muitos métodos mudaram de paradigma face à forma como era didactizado, fornecendo-lhe, deste modo, um novo âmbito de abordagem.

Com efeito, o texto literário, enquanto material em que o uso estético da língua potencia a dimensão plural da significação, a sua leitura deve ser guiada, cada vez mais, numa perspectiva motivadora e formativa que parece passar, a nosso ver, primordialmente, pela melhoria dos métodos e/ou estratégias de abordagem do mesmo. Com a exemplificação de um processo de uma didactização do texto, *Vida e Morte de João Cabafume*, procurámos desenvolver no aluno, a partir do estudo do texto literário em língua portuguesa, a formação de atitudes e valores éticos e morais e, sobretudo, desenvolver nele as competências da oralidade e da escrita, partindo de propostas de

actividades gramaticais, lexicais e semânticas desenvolvidas num âmbito que tende para a exploração da competência comunicativa do aluno, isto é, para a exploração das competências linguística, sociolinguística e pragmática, conforme realça o QECR (2001). Também, convém realçar que o processo de compreensão na leitura desenvolvido na nossa proposta implica que os alunos convoquem, primordialmente, as suas estratégias cognitivas de leitura, isto é, de “perante o texto, formular hipóteses, inferir, corrigir perante informação de sentido contrário ou confirmar, caso se tenham elaborado as hipóteses correctas” (Sousa, 1993:65) e estratégias metacognitivas de aprendizagem, que consiste na “capacidade de estabelecer objectivos na leitura” ou seja, “é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento” (Kleiman, 1992:35), aspectos considerados fundamentais para o desenvolvimento da leitura.

Assim sendo, procurámos construir um roteiro de leitura/análise que resulta do cruzamento de várias propostas metodológicas de modelos de leitura e métodos de ensino do texto narrativo e de línguas desenvolvidos nos campos da didáctica da literatura e das línguas, como foi dito na introdução e no enquadramento teórico deste trabalho.

Entretanto, para que a leitura tenha reflexos na formação de atitudes, valores éticos e morais do aluno, enquanto leitor, é crucial que este se sinta motivado a encarar o texto não como algo acabado, mas como um material dinâmico, que só ganha o verdadeiro sentido quando o leitor interage com ele, ou seja, quando o leitor o questiona, reflecte sobre ele, cria expectativas, tornando-se, deste modo, um sujeito activo e engajado na construção do sentido textual, pois, são desses pressupostos é que resulta a compreensão. Daí que o professor deve privilegiar a exploração de actividades criativas e motivadoras, desde o início das aulas, a fim de despertar o interesse do aluno pelo texto e, assim, incentivar o seu prazer pela leitura.

Por congregar diferentes formas de linguagem e modos de representações do mundo, o texto literário pode assumir como um importante meio para a formação de uma consciência cívica e para o fomento das competências do aluno, essencialmente, quando o leitor dialoga com o texto confrontando os valores e as acções humanas veiculados pelo texto com o seu sistema de valores e competências, de modo a assegurar a

aquisição de princípios sólidos e úteis para a formação de cidadãos conscientes, isto é, conhecedores dos seus valores e dos seus direitos e, de um modo geral, de todos os princípios e limites que norteiam a relação humana. Para tal, além de uma competência linguística, que permite conhecer os mecanismos e usos da língua portuguesa, exige-se do leitor uma competência literária, que não se limita aos domínios da compreensão literal do texto e que habilita o aluno a ler o texto criticamente, interrogando-o ou refutando-o, de modo metodologicamente adequado, mas antes, permite-o confrontar com uma multiplicidade interpretativa que lhe permite adoptar uma linha que se identifica com a sua personalidade ou forma de ver e pensar o mundo.

Entretanto, para a concretização das actividades propostas, pensamos que é fundamental que haja uma associação e prática eficaz dos diferentes elementos que organizam o processo de ensino/aprendizagem, ou seja, as orientações do programa, a prática pedagógica do professor, a participação ou a iniciativa do aluno, o aproveitamento máximo das suas experiências, o ambiente relacional introduzido na relação pedagógica, bem como a análise da ligação entre o acto de ensino e acto de aprendizagem.

Deste trabalho de pesquisa percebemos que é crucial debruçarmos mais sobre o ensino da leitura do texto literário no 11º ano de escolaridade em Cabo Verde, nas áreas Científica e Tecnológica e Económica e Social, e, principalmente, sobre as orientações do programa de ensino e sobre a prática pedagógica do professor, pelos seguintes motivos:

a) Tal como havíamos referido na análise do programa, no capítulo II, defendemos que é necessário fazer uma revisão curricular do programa deste nível de ensino, pois, por um lado, do ponto de vista estrutural, consideramo-lo bastante extenso, por isso, uma reorganização dos conteúdos parece-nos necessário de modo que se possa fazer uma gestão adequada dos mesmos e, essencialmente, disponibilizar mais tempo para os professores explorarem com relativa calma todas as capacidades dos alunos, uma vez que, em função das respostas dos questionários aplicados, existe pouco tempo para trabalharem minuciosamente o texto, o que os obriga, a nosso ver, a se preocuparem mais com o cumprimento dos conteúdos programáticos previamente estabelecidos,

utilizando o texto, literalmente, como pretexto para consolidar os mesmos, esquecendo-se de outras potencialidades que o texto acarreta e que podem traduzir a favor do desenvolvimento do aluno. Com efeito, a realidade mostra-nos que o programa, não incentiva o ensino do texto literário, nem o gosto dos alunos pela leitura, pelo facto de disponibilizar pouco espaço ao mesmo e, nos casos em que aparece, carece, na maioria das vezes, de actividades e estratégias capazes de estimular o aluno na sua actividade criativa e imaginária. Defendemos, deste modo, um programa que privilegie a imaginação e a criatividade do aluno e estimule o prazer pela leitura. De igual modo, somos a favor de que o programa deve abrir espaços a outros textos, não ficando circunscrito sempre aos mesmos textos, já que com o tempo vai perdendo o efeito de novidade e, conseqüentemente, o interesse dos alunos para as suas leituras. Este desígnio contribui para a renovação do seu estatuto bem como a sua valorização no ambiente escolar, proporcionando, o incentivo pela descoberta de novos autores, novas linguagens, experiências e representações do mundo.

b) Não se verifica muitas diferenças entre os objectivos do programa de Humanística e os de Científica e Tecnológica e Económica e Social, pois, ficamos com a sensação de que são alunos da mesma área, uma vez que os conteúdos só se diferem numa proporção relativamente limitada, isto é, só a partir do terceiro trimestre é que se nota uma directividade diferente na escolha dos conteúdos a serem leccionados, conforme demonstrámos ao longo da leitura do programa.

c) Quanto aos professores, verificámos que muitos precisam de reciclar as suas práticas pedagógicas, essencialmente, na didactização do texto literário, pois é possível denotarmos, a partir dos questionários aplicados, um certo apego a um ensino demasiado expositivo e rotineiro, isto é, sempre centrado na transmissão do conteúdo, e uma resistência considerável às novas técnicas e métodos de análise textuais, por isso, convocamos, no contexto de aprendizagem do Português, a existência de um professor inovador, tanto a nível de estratégias como de recursos que sejam capazes de incentivar, de um modo significativo, o prazer do aluno pela leitura dos textos literários. Assim, somos a favor, uma vez mais, de que na análise de textos literários o professor deve obedecer, necessariamente, à prática da leitura enquanto processo em que se valoriza a interacção entre o aluno/leitor o texto e o contexto, a partir da convocação das

estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura do aluno, devendo, também, levar em consideração os diversos momentos da realização da leitura enquanto processo interactivo, a pré-leitura, a leitura propriamente dita ou leitura-descoberta e a pós-leitura, conforme sublinham Contente (1995:25-26) e Barreto (1992:35).

d) Quanto as necessidades de leitura manifestadas pelos alunos, de acordo com os questionários aplicados, pudemos verificar que eles não vêem a forma como os professores orientam as práticas pedagógicas como benéfica para a sua formação, ou seja, os mecanismos subjacentes à leitura do texto literário, as orientações, os métodos, a escolha de textos, etc., são vistos por eles, na maioria da vezes, como insuficientes para estimular o prazer pela leitura, a formação de atitudes, valores e competências escrita e oral, reconhecendo assim, uma discrepância entre os seus núcleos de interesse e os propostos e realizados no ensino, o que causa, cada vez mais, o seu afastamento face a um estudo que teria potencial na sua formação.

Impõe-nos concluir, deste modo, que é da responsabilidade das nossa escolas e professores a adopção de uma metodologia mais actualizada e moderna na abordagem do texto literário e, fundamentalmente, de uma acção mais formativa que informativa.

Contudo, cumpre-nos o dever de salientar que, face a essência do tema e às exigências de um trabalho baseado em pesquisas bibliográficas, este trabalho pretendeu apenas abrir o caminho para uma reflexão em torno da leitura do texto literário no ensino secundário cabo-verdiano, portanto, espera-se que posteriores pesquisas considerem outras competências que não foram levadas em linha de conta, alimentando a satisfação de termos contribuído, modestamente, para a promoção deste tipo de texto, num contexto que nos parece adequado, na aula de Português L2.

Bibliografia

- ARAÚJO, J.S. (2006). *Letra, leitor, leituras: reflexões*. 2ª ed. Bahia: Via Litterarum.
- BARRETO, L.L. (1992). *Aprender a comentar um texto literário. Modelos de Análise Crítica e Comentário Escrito*. 2ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- BERTRAND, D., PLOQUIN, F. (1988). “La perspective du lecteur”. In: *Le Français dans le Monde – Recherches et applications. Littérature et enseignement – La perspective du lecteur*. N° Special, Février-Mars. Paris: EDICEF. p. 3.
- BLUNFIT, C.J., CARTER, R. A. (eds.) (1986). *Literature and Language Teaching*, Oxford: University Press. p. 33.
- BREDELLA, L. (1989). *Introdução à Didáctica da Literatura*. 1ª ed. Lisboa: Publicações Don Quixote.
- BORGES, T.M.M. (2001). *Ensinando a ler sem silabar*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus. p. 19.
- CARMO, H., FERREIRA, M. (1998). *Metodologia de investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTRO, R.V. (1994). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- CEIA, C. (2002). *O Que é Ser Professor de Literatura*. Lisboa: Edições Colibri. pp. 18-50.
- CONSELHO DE EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. 1ª ed. Lisboa: Edições ASA.
- CONTENTE, M. (1995). *A Leitura e a Escrita, Estratégias de Ensino para todas as Disciplinas*. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

DO CAMPO, X. (2002). “Ler para quê?”. In: VV.AA. *Hablemos de ler*. Madrid: Anaya.

ESTEVES, J.M.C. (1991). “O lugar do texto literário no ensino do Português como língua estrangeira”. In: *Actas do Seminário Internacional do Português como LE*. Macau: Instituto Português do Oriente. p.147.

FERREIRA, M. (1977). *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*, 1ª ed. Lisboa: Biblioteca Breve.

FERREIRA, C.M.L. (2010). *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: Percursos de Leitura da Narrativa*. Lisboa: Faculdade de Letras.

HYMES, D. (1972). “On communicative competence”. In: PRIDE, J.B., HOMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

HYMES, D. (1984). *Vers la Compétence de Communication*. Paris: Hatier. p.74.

KLEIMAN, A. (1992). *Texto e Leitor - Aspectos Cognitivos da Leitura*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editora.

LINUESA, M.C. (2007). *Leitura e Cultura Escrita*. Lisboa: Edições Pedagogo. pp. 129-133.

MACÁRIO, A.C. (2006). In: DUARTE, I., MORÃO, P. (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri. p. 77.

MARIANO, G. (2001). *Vida e Morte de João Cabafume*. 2ª ed. Lisboa: Vega.

MELLO, C. (2004). “Paradigmas literários e ensino da literatura, hoje” in: *Vértice*, nº 120.

MONTEIRO, M. (2004). *Leitura e Escrita: Uma análise dos problemas de aprendizagem*. 2ª ed. Brasil: Editora Vozes Lda.

PARENTE, S. (2005). *O livro dos provérbios*. Barcelos: Círculo de leitores.

POSTIC, M. (1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. 1ª ed. Lisboa: Edições ASA. p. 28.

REIS, C. (1999). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.

REIS, C. (1980). *Estatuto e perspectivas do narrador na ficção de Eça de Queirós*. 2ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.

ROCHETA, M.I., NEVES, M.B. (1999). *Ensino da Literatura: Reflexões e propostas a contracorrente*. Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: Edições Cosmos. p. 22.

ROSENBLATT, L.M. (1994). "The transactional theory of reading and writing". In: Ruddell & Ruddell (eds.), 4 th ed. *Theoretical Models and Process of Reading*. 4 th ed. Newark: IRA. pp. 1057-1090.

SANTOS, O. (1988). *O Português na Escola, hoje*. Lisboa: Editora Caminho.

SINGER, H., RUDDER, R. B. (eds.) (1985). *Theoretical Models and Processes of Reading*. 3ª ed. Newark: International Reading Association.

SILVA, V.M.A. (1990). *Teoria e Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 91-94.

SOUSA, M.L. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Lisboa: Ed. ASA.

SOUSA, M.L. (1992). "O desenvolvimento do gosto pela leitura, as obras para leitura integral e o contexto "sala de aula". Análise de algumas relações". In: *Linguística e Ensino/Aprendizagem do Português, Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística*, Viana do Castelo: E.S.E.

TODOROV, T. (1979). *Poética da Prosa*. Póvoa de Varzim: Edições 70.

TOMPKINS, J.P. (1980). *Reader-Response Criticism, From Formalism to Post-structuralism*. London: Edited by The Johns Hopkins Press Ltd. p. 5.

WIDDOWSON, H.G. (1997). *Stylistics and the Teaching of Literature*. 12rd. ed. England: Longman. pp. 82-87.

Dicionários

GALISSON, R., COSTE, D. (1993). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina (Trad.).

GRILO, M.M. (2009). *Dicionário de Provérbios*. 1ª ed. Guarda: Norprint.

REIS, C., LOPES, A.C.M. (1990). *Dicionário de Narratologia*. 2ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.

Outros Documentos

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO Nº 103/111/90 de 29/12/1990.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO Nº 113/V/99, art. 5º, nº 2 de 15/02/1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS (2003). *Plano Estratégico para Educação*. Praia: MEVRH.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS (2001). *Programa de Português*. Praia: MEVRH.

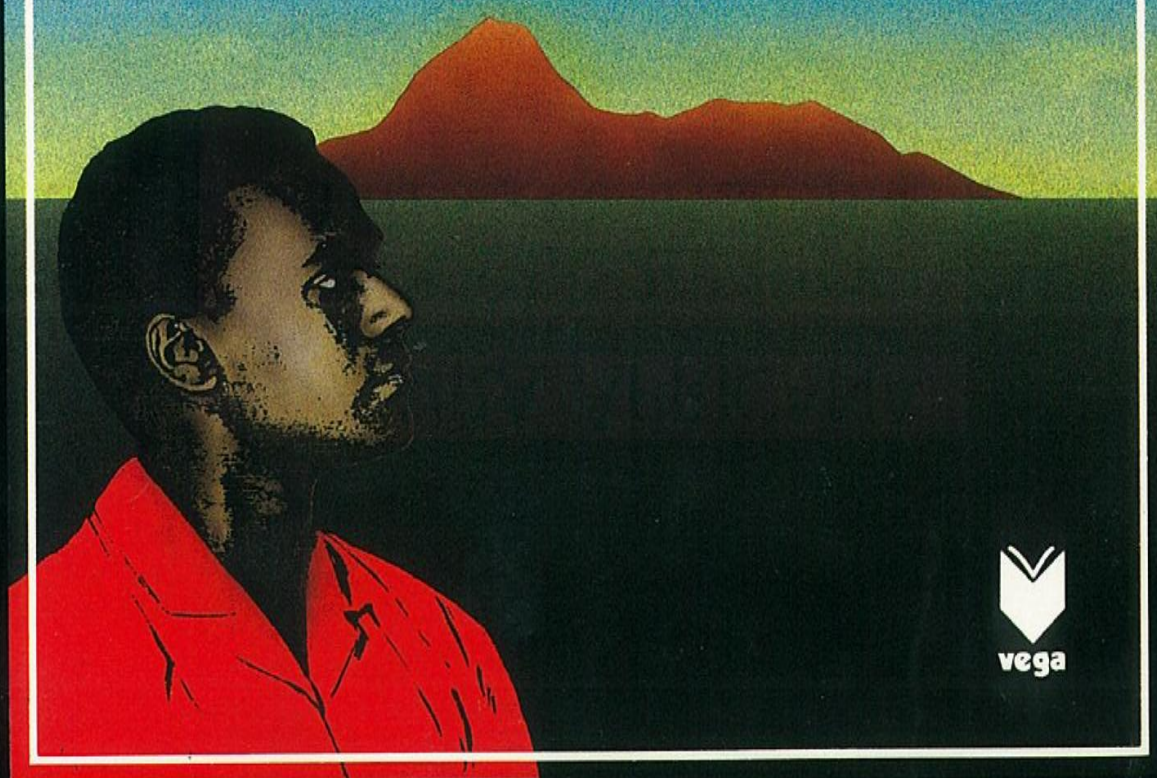
Bibliografia Electrónica

http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=29. Consultada a 9 de Junho de 2012.

ANEXO I: Conto *Vida e Morte de João Cabafume* de Gabriel Mariano

PALAVRA AFRICANA

Gabriel Mariano
VIDA e MORTE
de
JOÃO
CABAFUME



VIDA E MORTE
DE JOÃO CABAFUME

À memória de João Cabafume

Moço, entende direito o que te vou contar. João Cabafume não foi um qualquer. Ele não era como um eu, ou como um tu que estendemos as mãos para outro pôr corda. Morreu no meio da baía numa noite de lua cheia. Não, moço, não foi destino. João Cabafume não teve destino. Quando veio da Ladeira Grande para aqui passou ao destino a primeira calaca. Destino queria matá-lo de fome. Então ele foi ter de mestre Joãozinho:

— Mestre Joãozinho, leve-me para S. Vicente no seu navio. E quando senhor administrador quis pegá-lo para o mandar embora João Cabafume passou ao destino a segunda calaca. Moço, entende direito o que te vou contar. Foi assim: andava na ilha um homem comprido de cara vermelha. Manhento como gato ladrão. Andava catando gente para assinar contrato. Cada cabeça cem escudos. Foi então que mandaram apanhar pobres para fechar no Albergue. Pobre chateava as pessoas finas e incomodava os passageiros que desembarcavam. Por isso senhor Administrador deu ordem para fechar no Albergue toda a criatura que não tinha trabalho. Pobre e cachorro vadio, nenhum podia passear na rua. Albergue encheu. O homem comprido foi ter com o senhor Administrador. Andava catando gente para assinar contrato. Cada cabeça cem escudos. Albergue estava cheio. Foi falar com o senhor Administrador. Cem escudos bem que davam para dois. Passearam de automóvel, foram ao Grémio beber uísque e soda. As pessoas tiravam os chapéus:

— Boa noite, senhor Administrador...

Os comerciantes cumprimentavam com respeito:

— Senhor Administrador... Senhor Nogueira...

Depois de jantar saíram de automóvel e andaram Monte e Chã de Alecrim à procura de mulheres.

No dia seguinte senhor Administrador foi ao Albergue.

— Vocês são todos uns mandriões . . . Porque é que não trabalham? Querem é esta vida de pedir esmolas. Corja de preguiçosos . . .

Albergue estava cheio. Aqueles pobres de Cristo ouviam, calados, a fala do senhor Administrador.

— Porque é que não procuram que fazer?

— Dondê trabalho, senhor Administrador? Porquê que o senhor não manda abrir trabalho?

Sr. Administrador olhou para João Cabafume mas não respondeu. Continuou a falar. Depois tirou da pasta uns papéis castanhos.

— Vocês têm de assinar isto se querem sair. Depois vão ter com o senhor Nogueira. No escritório da Casa Gomes . . .

Todos botaram assinatura e saíram. Todos foram ter de Sr. Nogueira no escritório da Casa Gomes. Ele andava catando gente. Por cada cabeça recebia cem escudos. Contou os homens que estavam na sua frente. O Administrador era homem de palavra. Depois falou para eles. Cada um ia receber, adiantado, setenta e cinco escudos. Tirou as notas do cofre. No dia 30 seguiriam no vapor da carreira. Setenta e cinco escudos para quem não tem pão certo é muita coisa. Só João Cabafume não recebeu. Moço, entende direito o que te estou contando . . . Quem podia obrigar João Cabafume? João Cabafume não teve destino. Quando Sr. Administrador o chamou no seu gabinete ele disse que ninguém o podia obrigar. Sr. Administrador falou: tu assinaste contrato. João Cabafume respondeu: assinei contrato para sair do albergue. Sr. Administrador gritou: tu tens de ir. João Cabafume abriu a boca: não vou.

— Tu vais!

— Não vou!

— Mando-te para a cadeia . . .

— Cadeia não foi feita para cães!

— Ladrão!

— Ladrão não tem marca na testa!

— Cachorro!

João Cabafume arrebentou-lhe a boca com duas palmadas na cara!

Valente lá fora! Brigador como ele só! Moço, entende direito o que te estou contando. João Cabafume não aguentava desaforo de ninguém. Nem de preto nem de branco. Nem de pobre nem de rico. Como é que ele podia brigar com o destino se ele fosse um aguentador de desaforo?

Comeu um mês de cadeia. Quando saiu empregou-se como cobrador de contas na Farmácia Pina. Comerciante paga mal. Deixou a farmácia. Aos domingos de manhã ia esperar as pessoas saírem da missa. Cada um dava o que quisesse. Dona Maninha estava sempre na igreja. João Cabafume estendia-lhe a mão e ela deixava cair dois tostões. Um dia João Cabafume arranhou um terço e botou-o ao pescoço. E Dona Maninha passou a dar-lhe esmolas maiores. E comida. Sempre que João Cabafume quisesse podia ir comer a casa dela. Dona Maninha e seus três filhos almoçavam à uma hora. João Cabafume chegava, deitava uma espiadela na casa de jantar e cumprimentava:

— Bom dia, Dona Maninha . . .

— Bom dia, João.

— Bom dia, Menino Zèzinho.

— Bom dia.

— Bom dia, Menina Zuzu.

— Bom dia, João . . .

— Bom dia, Tonecas.

— Bom dia, Tonecas, não: Bom dia, m-e-n-i-n-o Tonecas.

— Esqueci-me Dona Maninha . . . Bom dia menino Tonecas . . .

Depois esgueirava-se para a cozinha onde comia com as criadas e com os gatos. As criadas eram três, os gatos eram cinco. João Cabafume puxava conversa:

— Gentes, eu gostaria de saber uma coisa: porque é que pobre vai à igreja, reza quando deita e nunca sai da pobreza?

Bia, a mais nova, entrava:

— Nhô padre falou que pobre quando morre vai para o céu.

— E rico?

— Rico... não sei...

— Rico não vai.

— Rico deve ir...

— Rico nunca foi.

— Rico bom vai.

— Não tem rico bom, Bia...

Maria Carolina a criada mais velha, chaleirava a conversas e metia a sua colher:

— Gentes, se santo desse dinheiro minha tia era rica...

— Santo não dá dinheiro mas dá entrada na Glória...

— Dá entrada só para a alma... Corpo não vai...

— Alma é que é tudo, menina, corpo não é nada. Nhô Padre é que disse...

João Cabafume não ficava calado:

— Mas alma não tem nariz, nem boca, nem olhos... Como é que alma pode gozar?

— Gozo de alma é gozo fino, rapaz...

— Como é?

— Basta estar no céu... (Era a voz de Bia.)

— Não tem céu.

— Tem céu!

— Dondê céu?

— Lá em cima...

— Adá, Bia...

— Adá, João...

João esteve duas semanas em casa de Dona Maninha. Um dia ela descobriu que João Cabafume andava querendo Bia. Sua casa não era casa de pouco respeito... Chamou João:

— Desaforo é na rua! Ou acabas esta porcaria com Bia ou que não...

João Cabafume não ficou nem mais um dia. E à tarde, quando, depois da lição de Catequese, nhô Padre perguntou a Dona Maninha como ia seu protegido, ela respondeu:

— Esta gente é atrevida... damos um dedo e tomam um braço...

— É preciso pô-los no seu lugar. — Aconselhou nhô Padre.

Mas João Cabafume, moço, João Cabafume enjeitou conselhos de Dona Maninha. Entende direito o que estou contando. Quem quer brigar com destino não pode receber conselhos de Dona Maninha. Entende direito o que estou contando. Quem quer brigar com destino não pode receber conselhos de Dona Maninha. E João, moço, João Cabafume era um passador de Calaca. Morreu no meio da baía, numa noite de lua cheia...

Quando se empregou na loja do Sr. Varanda trabalho era muito e ganho era pouco. Joaquim era o caixeiro mais velho. Tinha muito respeito por Sr. Varanda. Ele é que logo de manhãzinha cedo, ia buscar as chaves para abrir o estabelecimento. Os outros tinham medo de falar diante dele. Manuel vendia fazenda. O Chico trabalhava na mercearia. Jacinto era o criado. Lavava o soalho e carregava sacos para o armazém. Entravam às sete e saíam ao meio dia. Voltavam às duas. Loja acima, loja abaixo. A hora da largada, era às seis da tarde. Saíam estafados. Joaquim chateado com as desconfianças do Sr. Varanda. Manuel com vergonha dos seus sapatos furados, Chico cheirando petróleo e Jacinto com os ombros caídos de carregarem sacos. Saíam estafados. Com medo de falar diante de Joaquim, o caixeiro mais velho. Ele é que logo de manhãzinha cedo ia buscar as chaves para abrir a loja. João Cabafume não dava conversa. Jacinto tinha nas costas da sua blusa de ganga, a marca dos sacos. Saíam estafados e moles. No dia seguinte a mesma coisa. Todos os dias seguintes. Nem um domingo nem um feriado. Domingo e feriado era lavar a loja e arrumar o armazém. Havia a promessa da gratificação no fim do ano. Embora em géneros já era uma ajuda. Havia um medo de perder o emprego. Jacinto chamava polvo ao Sr. Varanda. Sr. Varanda ficava a um canto da loja, atrás

do armário grande, espreitando os caixeiros. Um dia apanhou Chico comendo bolachas com manteiga e açúcar. Brigou com ele e disse-lhe para ter cuidado, senão «porta da rua serventia da casa». Sr. Varanda e Sr. Administrador eram amigos. Dona Maninha e nhô Padre eram também visitas da Casa. Ela tratava o Sr. Varanda de «Meu excelentíssimo amigo». E Sr. Varanda chamava-a de «Benemérta protectora dos pobres». O Administrador tinha uma grande consideração por Sr. Varanda. Negociava sempre fiado. Às vezes passava meses e meses sem pagar a conta mas Sr. Varanda não se afadigava. Joaquim, o caixeiro mais velho, era o encarregado de atender as raparigas que o Sr. Administrador metia no seu gabinete. Recebia o pagamento em milho e feijão.

— Mulher tem sorte — dizia João Cabafume.

Os outros caixeiros concordavam.

— Pobre é pobre até morrer...

Jacinto chegava do armazém arrastando o corpo. Jacinto não ria. Tinha as costas dobradas de carregarem sacos. Jacinto morava longe. Sua rapariga era vendedeira de peixe no mercado. Bitunga, o filho mais novo, tinha dois meses, o outro mais velho, fazia três anos em Janeiro. Um dia ele contou que tinha visto coisa ruim. Foi no caminho de Mato Inglês para a morada. Tinha ido buscar hortaliça para vender na loja de nhô Quim Chavinha. Jacinto garantiu que coisa ruim tem, deveras...

— Tem?

— Eu já vi...

— Conta!

E Jacinto contava. Foi madrugada alta. Trazia saco de hortaliça em cima do cachão. Oh, como o luar estava bonito... Galo deu a primeira pausa. Ele estava sozinho no meio da estrada. Fazia uma aragem, oh, como ventinho de madrugada é fresco... Naquela hora o mundo dormia. Enquanto assim ouviu tropida de cavalo. Virou a cabeça: nada!... Tornou a ouvir. Desta vez com mais força. Num minutinho, tumba, um cachorro tamanho dum bezerro passou mesmo debaixo dos seus olhos!

— Vai para o espaço! Diz quem és, pessoa!

Jacinto contou passo. O barulho atrás. Quando passava debaixo do Lameirão, sentiu uma voz mas, que voz tão alva!, chamar três vezes pelo seu nome:

— Jacinto! Jacinto! Jacinto!

Naquela horinha fez um ar. Ar rodeou Jacinto e foi empurrando, empurrando... Jacinto não batia com os pés no chão. Num instantinho chegou à cidade. Foi alma de sua mãe que virou vento e que o livrou de espírito mau. Quando pôs o pé na soleira da sua casinha galo deu a segunda pausa. Oh, como a lua estava bonita...

Só João Cabafume acreditava na história de Jacinto. Por isso ficaram amigos. E quando largavam o trabalho às seis da tarde os dois iam juntos. Os outros caixeiros seguiam cada um para seu lado. Estafados e moles. Joaquim chateado com as desconfianças do Sr. Varanda. Manuel com vergonha dos seus sapatos furados. Chico cheirando petróleo. Saíam estafados. Jacinto com as costas caídas de carregarem sacos. João Cabafume não dava conversa. Ele estava brigando com destino. Destino queria amarrá-lo na sua roda de pobreza. Como tinha amarrado Jacinto e os outros. Vida de trabalhar só para comer... Botar um fato no corpo e correr com ele um ano inteiro. Cair doente e tomar hóstias porque remédio bom não é para todos... Destino queria amarrá-lo. Burro é que trabalha só para comer. Burro não precisa de roupas, nem sapato, nem nada. Só palha. Mas João Cabafume não era burro, não. Destino queria amarrá-lo como tinha amarrado Jacinto e os outros. Jacinto de costas curvadas de carregarem sacos.

— Vida de pobre é rabo de moreia...

Um dia Jacinto mandou dizer que não podia ir trabalhar. Sr. Varanda ficou zangado. Um mocinho foi avisar Jacinto que se ele não viesse descontava-lhe no ordenado. Na parte de tarde Jacinto veio. Estava cheio de febre. Tinha muitos sacos de milho para carregar para o armazém. João Cabafume falou para Sr. Varanda:

— Deixe-me dar uma ajuda a Jacinto. Ele não pode...

Os dois carregaram os sacos. Jacinto de ombros caídos...

— Onde é que pegaste esta chatice?

— Não sei, moço... Há dias que estou sentindo esta porcaria no corpo...

Jacinto morava longe. Sua rapariga era vendedeira de peixe no mercado. Dondê a voz alva de sua mãe para o livrar do perigo? Febre nunca mais o deixou. Seu corpo foi esmirrando. Um dia Sr. Dr. Cunha disse que ele estava com doença fraca. João Cabafume e os outros fizeram subscrição para o ajudar. Quando Sr. Varanda soube não quis que Jacinto continuasse a trabalhar. Doença de pulmão pega. Mas Jacinto pediu para ficar mais uns dias. Precisava de fechar o mês para receber o ordenado inteiro. Sr. Varanda perguntou a Dr. Cunha «se não havia perigo de contágio». Dr. Cunha disse que ainda não. E Jacinto ficou para fechar o mês. Mas saco era muito pesado. Ele que antigamente carregava dois de uma vez, agora não podia com um só. Seu corpo ia esmirrando. Não aguentou três dias. A subscrição que os companheiros fizeram ia rendendo alguma coisa. Sr. Varanda deu uma quarta de milho e uma carta de recomendação para Dr. Cunha. Mas hospital não tinha remédios. Só hóstias de quinino e purgantes de sulfato de sódio. Também não havia lugar. O hospital não recebe gente com doença de peito. Dondê voz alva da sua mãe para o livrar de perigo? Quando Jacinto morreu seus companheiros mandaram fazer-lhe um caixão. Nhô Padre encomendou o corpo. Mas foi só até ao Cruzeiro porque dinheiro não dava para mais. O enterro saiu à tardinha. Sr. Varanda não foi porque tinha que ir jantar com o Sr. Administrador e Dona Maninha. Quando chegaram ao cemitério era boquinha da noite. Choro de Filipa cobria tudo. João Cabafume abraçou-a. Jacinto debaixo do chão. Dêstino pegou Jacinto e amarrou-o na sua roda de pobreza. Dondê a voz alva de sua mãe? Escuro começou a cair. Deixaram o cemitério. Estavam todos cansados. Joaquim o caixeiro mais velho. Chico cheirando a petróleo e João Cabafume de boca fechada. Jacinto ficou. Quando chegaram na cidade era noite fechada e a lua tinha saído. Oh, como a lua estava bonita...

Na loja a vidinha foi rolando. Sr. Varanda arranhou outro Jacinto para carregar sacos e lavar o soalho. João Cabafume não durou duas semanas e saiu. O caso começou quando João Cabafume apanhou doença de mundo naquela desavergonhada Minguinha. Ele tinha de ir ao hospital dia sim, dia não, para fazer o tratamento. Uma vez demorou a voltar. Sr. Varanda disse-lhe que não estava disposto a aguentar sua malandrice. João respondeu-lhe que não era malandro. Sr. Varanda gritou:

— Vocês são todos malandros!

João Cabafume olhou os seus companheiros:

— Vocês sirvam de testemunha que este homem quer meter-me na desgraça...

Depois falou para Sr. Varanda:

— Malandro tem seu dono.

Sr. Varanda disse-lhe: cala-te. Ele respondeu: minha boca é minha. Sr. Varanda tornou a dizer: Malandro. João Cabafume pegou-lhe no peito da camisa e espancou-lhe a cabeça no armário grande. Vidro partiu. Sr. Varanda ficou ferido. Veio polícia e prendeu João.

À noite quando Sr. Varanda foi ao Grémio beber uísque com Sr. Administrador falou de João Cabafume.

— Não se pode fazer nada com esta gente... — Queixou-se Sr. Varanda.

Sr. Administrador pediu outra dose de uísque, passou vale da despesa, acomodou-se na cadeira e disse:

— Aquele bandido precisa ser ensinado!

Mas João Cabafume, João Cabafume enjeitou ensinamento de Sr. Varanda. Passador de calaca como ele não tem professor! Entende direito o que te estou contando. Quem quer brigar com destino não pode ouvir conselho de Dona Maninha nem ser caixeiro de Sr. Varanda. João Cabafume virou catraeiro, depois passador de contrabando, depois negociante de bordo. Remo para riba, remo para baixo e mar de canal abrindo caminho. Seu companheiro de bote era Titinha Capitão Maneta. Marinheiro antigo, moço. Titinha

era companheiro, não era patrão. Uma vez, isto foi há muito tempo, Titinha fugiu num bote velho para a Costa de África. Ele e um holandês. Sozinho no meio do mar. Com os pretos de S. Tomé Titinha perdeu a mão. Valente que nem um boi. Titinha não tem escola, mas ele tudo aprendeu de ver os outros fazer. E de ter aquela cabeça, aquela cabeça grande que Jesus Cristo lhe deu.

Oh-na-mar...

E tem os olhos vermelhos, vermelhos da cor do mel, de tanto ver nas estrelas as artes de navegar.

Remo para riba remo para baixo e mar de canal abrindo caminho. Titinha conhece os mapas, conhece as tábuas e tudo. E pode levar um barco sozinho ao cabo do mundo.

Quando voltavam do Porto Novo, cheios de contrabando, era Titinha quem aguentava a cana do leme. João Cabafume, na proa, espreitava as vibrações do vento. Mar brabo, mar de canal...

— Mar bruto, compadre... — Gritava João Cabafume.

Titinha Capitão Maneta sorria:

— Mar de menino, compadre...

As ondas rolavam debaixo do bote. João Cabafume na proa arregalava os olhos. Dondê destino para brigar com ele? Destino acobardou e fugiu. Destino deu de sola...

— Mar de menino, compadre... — E Titinha Capitão Maneta sorrindo...

De noite na Canecadinha de António Manuel, vendiam o contrabando e apanhavam bebedeiras. João Cabafume ficava ouvindo Capitão Maneta.

— Isto foi há muito tempo, compadre...

E Titinha contava. Foi daquela vez quando fugiu. Roubou bote na praia e entrou no mar. Foi andando, foi andando, cortou a linha do céu. E sete dias se passaram, sete dias, sete noites...

— De riba as nuvens no céu, debaixo os peixes no mar...

Uma noite as ondas subiram mais altas que pé de coqueiro. O mar é tanque sem fundo, sem paredes pra encostar.

— Você tá vendo, compadre, os pirigo de navegar...

Mas Titinha é homem macho e sabe nem Jesus Cristo. Deitou as velas pra baixo, botou as cargas pra fora, depois deitou-se e dormiu.

— De riba as núvem no céu, debaixo os peixe no mar...

— Compadre, isto é deveras?

— Juro!...

— Que espécie de carga tinha você, compadre?

— Contrabando, João Cabafume, contrabando...

António Manuel estranhava:

— Adá, moreia, larga-me o anzol...

— Juro por Nossa Senhora da Luz!... — garantia Titinha Capitão Maneta.

As viagens ao Porto Novo desapareceram quando polícia de Capitania e guarda de alfândega começaram apertando os contrabandistas. Mas João Cabafume dizia:

— Compadre, gente tem de furar vigilância de guarda...

Titinha Capitão Maneta achava certo. Mas era preciso tempo.

— Gente tem de furar, Titinha... Deixa passar uns dias.

Voz de João Cabafume era magoada e funda. Ele estava outra vez brigando com o destino. Ele não ia ficar amarrado como os outros. Vapor de Norte é vapor que dá mais. Contrabando de Porto Novo ficava para depois. Titinha e João Cabafume passaram a negociar com vapor de Norte. Combinavam tudo com despenseiro. Depois traziam para terra latas de tinta, máquinas de escrever e caixas de cigarros. João Cabafume espreitava o mar da rua de Praia. Sino de capitania dava sinal:

— Oh-na-mar...

Remo para riba, remo pra baixo e mar de baía abrindo caminho...

— Oh-na-mar...

Desta vez era um cargueiro sueco. João Cabafume saiu a correr. Tinha de apanhar o vapor ainda no canal. Foi correndo para o cais. Era noite de lua cheia. Capitão dos portos não o deixou passar. A lua espreitava de trás do Morro Branco.

Ninguém podia entrar no cais sem comprar passe na capitania.

— Eu não sabia, Sr. Capitão.

O céu estava cheio de luar. Lá em baixo no bote, Titinha Capitão Maneta esperando. João Cabafume tinha de ir. Quem quer brigar com destino não pode parar no caminho.

— Tenho de apanhar aquele cargueiro.

Capitão não deixava.

— Tenho de ir!

Capitão agarrou-o no pescoço e empurrou-o. Quem briga com destino não pode parar no caminho. Os dedos do capitão dos portos queimaram a alma de João Cabafume. João correu para ele. Capitão dos portos caiu esbodegado na pedra da calçada. João Cabafume era passador de calaca. De um salto alcançou o bote. Ele não teve destino. Moço entende direito o que estou contando. Era noite de lua cheia. João Cabafume não foi um qualquer. Não era como um eu, ou como um tu que estendemos as mãos para outro pôr corda. Passador de calaca, brigou com o destino no meio da cidade e derrubou-o na baía do Porto Grande.

Quando João Cabafume chegou lá em cima e alcançou a amurada do cargueiro sueco, virou a cara para baixo como se quisesse dar algum recado. Titinha Capitão Maneta aconchegou o ouvido para entender melhor. Era noite de lua cheia. Mas Titinha não ouviu nada. João Cabafume caiu desamparado e bateu com o peito na forqueta de ferro. Ficou teso de olhos abertos, no meio do bote.

— Compadre . . .

João Cabafume não respondeu. Sangue tingia de vermelho a água do bote. Os olhos estavam abertos.

— Compadre . . .

Como é que João Cabafume podia ouvir? Do alto do convés virou a cara para baixo como se quisesse dar um recado.

— Compadre . . .

Mas quem não via que recado de João Cabafume estava clarinho nos seus olhos abertos? Remo pra riba remo pra baixo e mar de

baía abrindo caminho. No dia seguinte todo o mundo ficaria sabendo que João Cabafume morreu. Bateu com o peito na forqueta de ferro e ficou estendido de olhos abertos. Recado de João Cabafume devia ser recado de passador de calaca. No dia seguinte todos saberiam. Titinha Capitão Maneta remando com força. As ondas vindo e rolando debaixo do bote. Lua cheia parada no céu.

Como é que João Cabafume pode estar morto se ele tem os olhos arregalados?

ANEXO II: Questionários aplicados aos professores e aos alunos

Questionário

O presente questionário destina-se aos professores e enquadra-se no âmbito de uma pesquisa de dissertação de *Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2)* e tem como objectivo recolher informação relativa ao tratamento do texto literário em contexto escolar.

Saliente-se que os dados são confidenciais e, portanto, terão tratamento anónimo.

Obrigado pela sua colaboração!

I – Identificação

Coloque uma cruz na opção correcta.

1. Sexo: Masculino ____
Feminino ____
2. Idade: 20-30 ____
30-40 ____
40-50 ____
50-60 ____
3. Grau académico:
Licenciatura ____
Pós-Graduação ____
Mestrado ____
Outros ____

II – Opções metodológicas no ensino do texto literário

- 1- O professor deixa que os alunos escolham textos para a aula?
Sim ____
Não ____
- 2- Dá a conhecer aos alunos os objectivos de leitura antes de qualquer tarefa?
Sim ____

Não ____

1. Caso responda positivamente, a que método(s) recorre com mais frequência nessa etapa?

Indica o que é necessário ler ____

Atribui aos alunos diferentes objectivos de leitura ____

Faz as duas coisas ____

Outras respostas _____

2. Que estratégias utiliza para motivar e despertar o interesse dos alunos pelos textos?

3. Qual é a última narrativa trabalhada na sala de aula?

4. Por que motivo a escolheu? _____

5. Na exploração da leitura, faz a delimitação objectiva do que corresponde ao domínio da narração propriamente dita e daquilo que corresponde ao espaço da descrição.

Sim ____

Não ____

6. Tem por hábito mandar fazer resumos?

Sim ____

Não ____

7. Caso sim, que tipo de resumos?

Resumo sequencial ____

Resumo narrativo ____

Os dois ____

Outros _____

8. Costuma orientar os alunos para a detecção de todos os momentos que estruturam a narrativa?

Sim ____

Não ____

9. Analisam-se os seus processos da sintaxe narrativa?

Sim ____

Não ____

Quais? _____

10. Que actividades (escolhe uma só opção) são realizadas na sala depois da análise e comentário do texto narrativo.

- Só debates ____

- Só a redacção do comentário escrito ____

- As duas actividades ____

- Nenhuma das duas ____

- Outras respostas _____

III – Visão sobre os alunos

1. Os alunos mostram-se interessados pelos textos que trabalha na sala de aula?

Sim ____

Não ____

2. Em quais das seguintes competências (escolhe apenas uma) os alunos apresentam maior grau de dificuldade, durante a análise e comentário do texto literário:

- Falar ____

- Ouvir ____

- Ler ____

- Escrever ____

IV – Visão sobre o programa

3. Coloque uma cruz na opção escolhida.

O programa de ensino condiciona a livre escolha de textos para as aulas.

Concordo totalmente ____ Concordo parcialmente ____ Discordo parcialmente ____

Discordo totalmente ____

1. Há uma adequação entre os conteúdos programáticos de ordem literária e o tempo lectivo disponível para a leccionação?

Sim ____

Não ____

2. Na sua opinião, qual é a principal lacuna do programa de ensino em vigor?

3. Que outros aspectos gostaria de ver contemplado no programa?

Questionário

O presente questionário dirige-se aos alunos do 3º ciclo (11º ano) do ensino secundário cabo-verdiano e destina-se a coleta de dados que servirão para a elaboração de uma dissertação de *Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa* (PLE/PL2).

Saliente-se que os dados obtidos são confidenciais e, portanto, terão tratamento anónimo.

Obrigado pela colaboração!

I - Identificação

Coloca uma cruz na opção correcta.

1. Sexo: Masculino ____
Feminino ____
2. Idade: 15-16 ____
17-18 ____
19-20 ____

II - Família

1. Qual o grau de formação dos teus pais ou encarregados de educação?
Formação básica ____
Formação secundária ____
Formação superior ____
Outras _____
2. Eles têm o hábito de te contar histórias?
Sim ____
Não ____
3. Gostas destas histórias?
Sim ____
Não ____

4. Porquê?

5. Compram-te livros?

Sim ____

Não ____

6. Que tipo de livros?

III – Escola

1. Costumas frequentar bibliotecas?

Sim ____

Não ____

2. Qual a última narrativa trabalhada na sala de aula?

3. Gostaste deste texto?

Sim ____

Não ____

4. Porquê?

5. O professor deixa escolher textos para a aula?

Sim ____

Não ____

6. Quais são os aspectos (escolha apenas um) que o professor explora na compreensão do sentido inicial do texto narrativo antes da sua leitura.

- Os títulos ou os subtítulos ____

- A ilustração do texto (imagens ou fotos) ____

- A origem do autor ____

- As datas ____

- O género literário em que se enquadra ____
- Nenhum deles ____
7. Na exploração da leitura, o professor separa claramente o que corresponde ao domínio da narração propriamente dita e aquilo que corresponde ao espaço da descrição?
- Sim ____
- Não ____
8. O professor tem por hábito mandar fazer resumos?
- Sim ____
- Não ____
9. Caso sim, que tipo de resumos?
- Resumo sequencial ____
- Resumo narrativo ____
- Os dois ____
- Outros _____
10. Durante a leitura, o professor costuma orientar os alunos para a detecção de todos os momentos da narrativa?
- Sim ____
- Não ____
11. O professor analisa a forma como esses momentos se encaixam entre si?
- Sim ____
- Não ____
12. Coloca uma cruz na opção escolhida.

	A leitura do texto literário contribui para desenvolver as tuas atitudes, valores éticos e morais e competências da escrita e da oralidade.	A orientação de leitura do professor está mais virada para favorecer a compreensão do que para avaliar.
Concordo totalmente		
Concordo parcialmente		
Não tenho opinião formada		

Discordo parcialmente		
Discordo totalmente		

13. Coloca uma cruz na resposta escolhida (uma só opção), em relação às actividades que são realidades na sala depois da análise e comentário do texto narrativo.

- Só debates ____
- Só a redacção do comentário escrito ____
- As duas actividades ____
- Nenhuma das duas ____

14. Em quais das seguintes competências (escolhe apenas uma) sentes maior grau de dificuldade durante a análise do texto literário?

- Falar ____
- Ouvir ____
- Ler ____
- Escrever ____

IV- Tempo Livre

1- Que género de textos gostas mais de ler no teu tempo livre?

Manuais didácticos ____

Poesias ____

Jornais ____

Livros de aventuras ____

Banda desenhada ____

Narrativas ____

Outras respostas _____